FLORIDA UNIVERSITY - USA
IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

RITA MARIA DE OLIVEIRA

ENSINO DE ARTE: percepções e desafios no atendimento a estudantes com deficiência na perspectiva da educação inclusiva em Governador Valadares – MG.

Florida - USA
2025

RITA MARIA DE OLIVEIRA

ENSINO DE ARTE: percepções e desafios no atendimento a estudantes com deficiência na perspectiva da educação inclusiva em Governador Valadares – MG.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Educação da FUUSA Florida University - USA como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Leopoldino Vieira Neto, PhD.

Florida - USA
2025

autentique

Autenticação eletrônica 1/1
Data e horários em GMT -3:00 Sao Paulo
Última atualização em 24 fev 2026 às 15:35
Identificador: 286f17912287a1e7acde7a3fd07b20e9a78496de3ed3f7349

RITA MARIA DE OLIVEIRA

ENSINO DE ARTE: percepções e desafios no atendimento a estudantes com deficiência na perspectiva da educação inclusiva em Governador Valadares – MG.

Relatório final, apresentado a Florida University USA, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Florida(USA), 17 de Dezembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leopoldino Vieira Neto, Phd. - Orientador

09 fev 2026 10:57:56 — **Leopoldino Vieira Neto** *(Email: leovine@gmail.com, CPF: 782.740.797-87)* assinou este documento por meio do IP 37.19.205.153 localizado em Boca Raton - Florida - USA

Profa. Dra. Anna A. De Brito - Avaliador Externo 1

09 fev 2026 17:27:39 — **Anna Aparecida Alves de Brito** *(Email: britoannapsic@gmail.com, CPF: 023.618.067-38)* assinou este documento por meio do IP 177.26.64.70 localizado em Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brazil

Profa. Dra. Kelen Cristina Sant'anna De Lima - Avaliador Externo 2

24 fev 2026 17:45:28 — **Kelen Cristina Sant'Anna de Lima** *(Email: kelensant@gmail.com, CPF: 025.158.726-62)* assinou este documento por meio do IP 150.164.90.134 localizado em Belo Horizonte - Minas Gerais - Brazil

Profa. Dra. Dorcas Rodrigues Silva De Recamán - Avaliador Externo 3

12 fev 2026 14:03:47 — **Dorcas Rodrigues Silva de Recamán** *(Email: drsrecaman@gmail.com, CPF: 578.207.837-53)* assinou este documento por meio do IP 177.212.118.76 localizado em Serra - Espírito Santo - Brazil

Profa. Dra. Sumika Soares De Freitas Hernandez-Piloto - Avaliador Externo 4

12 fev 2026 15:35:02 — **Sumika Soares De Freitas Hernandez Piloto** *(Email: sumika.freitas@gmail.com, CPF: 074.695.427-10)* assinou este documento por meio do IP 179.102.131.95 localizado em Vila Velha - Espírito Santo - Brazil

Profa. Dra. Alenir Gomes Werneck - Avaliador Externo 5

22 fev 2026 18:27:10 — **Alenir Gomes Werneck** *(Email: werneck.alenir@outlook.com, CPF: 876.019.827-34)* assinou este documento por meio do IP 168.195.160.40 localizado em Bom Jesus do Itabapoana - Rio de Janeiro - Brazil

Florida - USA

2025

Escaneie a imagem para verificar a autenticidade do documento
Hash SHA256 do PDF original 7d09977221fb18edaeeafdba5bf9ee87d538aa83abffc30d7d0c51b821b5e881
https://valida.ae/286f17912287a1e7acde7a3fd07b20e9a78496de3ed3f7349

> “Confia no Senhor de todo o teu coração e não te apoies no teu próprio entendimento. Reconhece-o em todos os teus caminhos, e ele endireitará as tuas veredas.” (Provérbios 3:5-6)

Este versículo, retirado do livro de Provérbios, capta de forma profunda a essência da fé e da sabedoria divina que guiam a jornada humana. Ele nos lembra que o verdadeiro conhecimento e a clareza nas decisões não vêm apenas da razão ou da inteligência, mas, acima de tudo, da confiança total em Deus, cuja sabedoria vai além do entendimento humano. A fé, nesse sentido, não é uma crença passiva, mas sim uma entrega consciente e persistente — um ato de humildade que reconhece o Criador como a fonte de toda orientação, proteção e propósito.

Ao longo da jornada da vida, o ser humano é convidado a alinhar suas escolhas com a vontade divina, percebendo que cada passo dado com fé leva a caminhos mais seguros e retos. Essa reflexão nos faz pensar sobre o verdadeiro significado do trabalho, do estudo e da nossa missão pessoal. É importante lembrar que cada conquista se torna realmente significativa quando é construída sobre os pilares da confiança, da integridade e da obediência a Deus, que é a fonte e o destino de toda sabedoria.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, a Deus, que é a fonte de toda sabedoria, força e discernimento. A Ele, que me apoiou nos momentos de incerteza, me dando a serenidade necessária para seguir em frente e a clareza para entender o propósito maior desta jornada. Em cada desafio que enfrentei, encontrei em Sua presença o abrigo e a inspiração que precisava para continuar. Nada do que está aqui teria sido possível sem a fé que me guiou e a certeza de que tudo contribui para o bem daqueles que confiam n'Ele. Dedico também à minha família, que é a base sólida sobre a qual construí não só minha formação acadêmica, mas também minha essência como ser humano. Em especial, dedico este momento à memória dos meus amados pais, Joaquim Enedino (Joaquim Hugo) e Alice Maria, que já partiram, mas cujas lições e exemplos continuam vivos em mim. Eles me ensinaram o verdadeiro valor da honestidade, da perseverança, do trabalho árduo e da fé. Mesmo que não estejam mais fisicamente ao meu lado, sinto suas vozes ressoarem em cada conquista, como se suas bênçãos me alcançassem através do tempo e do espaço. O amor, o cuidado e o exemplo que deixaram se tornaram faróis que iluminam cada decisão que tomo e cada ideal que busco.

Aos meus irmãos, cunhados (as) e à minha sobrinha, dedico este trabalho com muito carinho. A presença, o apoio e as palavras carinhosas de cada um de vocês foram como combustíveis silenciosos, mas poderosos, que me ajudaram a enfrentar as longas jornadas de estudo, pesquisa e escrita. Em cada conversa, gesto de apoio ou simples mensagem de encorajamento, encontrei razões para acreditar que não estava sozinho, e que todo esforço se torna mais leve quando compartilhado com aqueles que amamos.

Aos amigos que estiveram ao meu lado aqueles que entenderam minhas ausências, respeitaram meus silêncios e celebraram comigo cada pequena vitória, deixo minha mais sincera gratidão. Cada gesto de companheirismo, cada palavra de apoio e cada demonstração de carinho foram essenciais para que este trabalho se tornasse realidade. A verdadeira amizade se revela, especialmente, nos momentos em que o cansaço e a dúvida ameaçam a continuidade, e foi exatamente nesses momentos que encontrei o conforto e a força daqueles que permanecem por amor genuíno.

Por fim, quero dedicar este trabalho a todos que acreditam no poder transformador da educação e na fé que pode mover montanhas. Espero que este estudo sirva, de alguma maneira, como uma semente de inspiração para que outros também busquem o conhecimento, cultivem a esperança e nunca desistam de seus sonhos. Afinal, cada conquista acadêmica é, acima de tudo, uma vitória do espírito que persiste, aprende e se renova.

AGRADECIMENTOS

Quero começar expressando minha mais sincera gratidão a Deus, que tem estado presente em todos os momentos desta jornada acadêmica e pessoal. Foi Ele quem me deu a força, a serenidade e a sabedoria necessárias para enfrentar os desafios e alcançar essa conquista tão significativa. A cada passo que dei, pude sentir Sua mão me guiando com amor e propósito, renovando minha fé e esperança.

Gostaria de fazer um agradecimento especial ao Reitor, **Dr. Gilberto Sena, PhD**, pela sua visão inspiradora, liderança ética e compromisso com a excelência acadêmica que tanto elevam a Florida University USA. À Pró-Reitora Acadêmica, **Profa. Dra. Sandra Oliveira, PhD**, deixo minha admiração por seu exemplo de competência, dedicação e pelo constante incentivo que oferece a estudantes e pesquisadores.

Ao Coordenador Acadêmico, Prof. Dr. Leopoldino Vieira Neto, PhD, registro minha profunda gratidão pela orientação, pela generosidade intelectual e pela atenção dedicada ao desenvolvimento científico e humano de cada discente. Sua postura inspiradora e seu compromisso com a formação integral foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Agradeço igualmente a todos os **professores e funcionários da Florida University USA**, que com comprometimento, paciência e profissionalismo contribuíram para o sucesso desta jornada. Em especial, aos docentes:

(1) Prof. Dr. Eric Alcoforado, (2) Prof. Dr. Wilson Fernandes, (3) Profa. Dra. Anna Brito, (4) Profa. Dra. Mayara Nogueira, (5) Profa. Dra. Kelen Cristina, (6) Profa. Dra. Alenir Werneck, (7) Profa. Dra. Sumika Freitas, (8) Profa. Dra. Anna Cecília Teixeira, (9) Prof. Dr. Rodrigo Carlos Pinheiro,(10) Profa. Dra. Dorcas Recamán, (11) Profa. Dra. Mirela Ramacciotti, (12) Profa. Dra. Gisele Modulo, (13) Profa. Dra. Monique Montenegro, (14) Profa. Dra. Eliane Crispin, (15) Profa. Dra. Rita de Cássia Fonseca, (16) Prof. Dr. Wanderlei Grenchi, (17) Profa. Dra. Márcia Teixeira Cavalcanti e (18) Prof. Dr. Luiz Cláudio Oliveira.

Por fim, registro meus sinceros agradecimentos aos **colegas de Mestrado em Ciências da Educação** — (1) Ana Campos, (2) Giseli Moura, (3) Sandra Maria Ribeiro, (4) Angélica Martins,(5) Elisete Raposo, (6) Diego Amaral, (7) Walcemir Rocha, (8) Sandra Aparecida, (9) Júlio Maia, (10) Maria Macedo, (11) Patrícia Candal, (12) Sandra Ferreira, (13) Adriana Aguiar e (14) Tânia Cristina , pelo companheirismo, pelas trocas acadêmicas e pela amizade sincera construída ao longo desta trajetória.

A todos, o meu reconhecimento, respeito e eterna gratidão.

OLIVEIRA, Rita Maria de. **ENSINO DE ARTE: percepções e desafios no atendimento a estudantes com deficiência na perspectiva da educação inclusiva em Governador Valadares – MG.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Educação, FUUSA Florida University - USA, 2025.

RESUMO

A presente dissertação investiga o ensino de Arte e os desafios enfrentados por professores no atendimento a estudantes com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, no contexto das escolas públicas de Governador Valadares, Minas Gerais. O estudo parte do reconhecimento de que a educação inclusiva exige transformações nas práticas pedagógicas e na organização escolar, especialmente no ensino de Arte, que se apresenta como linguagem sensível e expressiva capaz de favorecer a participação de todos os estudantes. A pesquisa teve como problema central compreender como os professores percebem sua preparação, suas práticas pedagógicas e as condições institucionais para atender estudantes com deficiência nas aulas de Arte. O objetivo geral consistiu em analisar as percepções docentes acerca dos desafios e das possibilidades do ensino de Arte no contexto da educação inclusiva, considerando também o diálogo com a musicalização e a musicoterapia como campos que inspiram práticas educativas sensíveis à diversidade. A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa quantitativa, exploratória e descritiva, com utilização de questionário estruturado aplicado a professores da rede municipal e estadual. Os dados foram tratados por meio de escala Likert e análise estatística descritiva, possibilitando a identificação de níveis de conhecimento e prática inclusiva. Os resultados evidenciam que a maioria dos docentes situa-se nos níveis básico e intermediário de preparo para atuar na educação inclusiva, indicando necessidade de formação continuada, maior apoio institucional e ampliação de recursos pedagógicos. Observou-se também elevada motivação docente para inclusão, embora existam limitações estruturais e formativas que dificultam a consolidação de práticas inclusivas no ensino de Arte. Conclui-se que o fortalecimento da formação docente, o investimento em políticas públicas de suporte pedagógico e a valorização de práticas artísticas, especialmente musicais, constituem caminhos para ampliar a qualidade do atendimento a estudantes com deficiência, contribuindo para a efetivação de uma escola mais inclusiva, sensível e democrática.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Ensino de Arte. Musicalização. Musicoterapia. Formação de Professores.

OLIVEIRA, Rita Maria de. **ART EDUCATION: perceptions and challenges in serving students with disabilities from the perspective of inclusive education in Governador Valadares – MG.** Dissertation (Master's in Educational Science) – Graduate Program in Educational Science, FUUSA Florida University – USA, 2025.

ABSTRACT

This dissertation investigates Art Education and the challenges faced by teachers in serving students with disabilities within the perspective of inclusive education in public schools in Governador Valadares, Minas Gerais, Brazil. The study is based on the understanding that inclusive education requires changes in pedagogical practices and school organization, especially in Art Education, which stands out as a sensitive and expressive language capable of promoting participation for all students. The central research problem sought to understand how teachers perceive their preparation, pedagogical practices, and institutional conditions for working with students with disabilities in Art classes. The general objective was to analyze teachers' perceptions regarding the challenges and possibilities of Art Education in the context of inclusive education, considering dialogue with musicalization and music therapy as fields that inspire educational practices sensitive to diversity. The methodology adopted is characterized as quantitative, exploratory, and descriptive research, using a structured questionnaire applied to teachers from municipal and state school networks. Data were processed using a Likert scale and descriptive statistical analysis, enabling the identification of levels of knowledge and inclusive practice. The results indicate that most teachers are positioned at basic and intermediate levels of preparation for inclusive education, revealing the need for continuing professional development, greater institutional support, and expanded pedagogical resources. High teacher motivation toward inclusion was also observed, although structural and training limitations still hinder the consolidation of inclusive practices in Art Education. It is concluded that strengthening teacher education, investing in public policies for pedagogical support, and valuing artistic practices, especially musical activities, represent important paths toward improving the educational provision for students with disabilities, contributing to the development of a more inclusive, sensitive, and democratic school environment.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Art Education. Musicalization. Music Therapy. Teacher Training.

OLIVEIRA, Rita Maria de. **ENSEÑANZA DEL ARTE: percepciones y desafíos en la atención a estudiantes con discapacidad desde la perspectiva de la educación inclusiva en Governador Valadares – MG.** Disertación (Maestría en Ciencias de la Educación) – Programa de Posgrado en Ciencias de la Educación, FUUSA Florida University – USA, 2025.

RESUMEN

Esta disertación investiga la enseñanza del Arte y los desafíos enfrentados por docentes en la atención a estudiantes con discapacidad desde la perspectiva de la educación inclusiva, en escuelas públicas del municipio de Governador Valadares, Minas Gerais, Brasil. El estudio parte del reconocimiento de que la educación inclusiva exige transformaciones en las prácticas pedagógicas y en la organización escolar, especialmente en la enseñanza del Arte, que se presenta como un lenguaje sensible y expresivo capaz de favorecer la participación de todos los estudiantes. El problema central de investigación buscó comprender cómo los docentes perciben su preparación, sus prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales para atender a estudiantes con discapacidad en las clases de Arte. El objetivo general consistió en analizar las percepciones docentes sobre los desafíos y las posibilidades de la enseñanza del Arte en el contexto de la educación inclusiva, considerando también el diálogo con la musicalización y la musicoterapia como campos que inspiran prácticas educativas sensibles a la diversidad. La metodología adoptada se caracteriza como una investigación cuantitativa, exploratoria y descriptiva, utilizando un cuestionario estructurado aplicado a docentes de las redes municipal y estatal. Los datos fueron tratados mediante escala Likert y análisis estadístico descriptivo, lo que permitió identificar niveles de conocimiento y práctica inclusiva. Los resultados evidencian que la mayoría de los docentes se sitúa en niveles básico e intermedio de preparación para actuar en la educación inclusiva, lo que señala la necesidad de formación continua, mayor apoyo institucional y ampliación de recursos pedagógicos. También se observó una alta motivación docente hacia la inclusión, aunque persisten limitaciones estructurales y formativas que dificultan la consolidación de prácticas inclusivas en la enseñanza del Arte. Se concluye que el fortalecimiento de la formación docente, la inversión en políticas públicas de apoyo pedagógico y la valorización de prácticas artísticas, especialmente musicales, constituyen caminos relevantes para ampliar la calidad de la atención educativa a estudiantes con discapacidad, contribuyendo al desarrollo de una escuela más inclusiva, sensible y democrática.

Palabras clave: Educación Especial. Educación Inclusiva. Enseñanza del Arte. Musicalización. Musicoterapia. Formación Docente.

.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Localização de Governador Valadares em Minas Gerais 20
Figura 2 Educação inclusiva na prática: mediação pedagógica e altas expectativas..... 33
Figura 3 Localização do município de Governador Valadares 54
Figura 4 Foto faixa da Escola Estadual Sinval Rodrigues Coelho 56
Figura 5 Foto faixa da Escola Estadual Pedro Faria..... 57
Figura 6 Foto faixa da Escola Municipal Ivo de Tassis 57
Figura 7 Faixada da Escola Estadual Professor Darcy Ribeiro 58
Figura 8 Faixada da Escola Municipal Marilourdes Nunes Coelho 59
Figura 9 Atividades de musicalização desenvolvidas na Escola Municipal Ivo de Tassis 87
Figura 10 Práticas de musicalização com estudantes na Escola Municipal Ivo de Tassis 87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Principais dispositivos legais nacionais e internacionais relacionados à educação especial e inclusiva 26
Quadro 2 Produções acadêmicas sobre musicalização na Educação Especial e Inclusiva no Brasil 42
Quadro 3 Escala de interpretação das pontuações 62
Quadro 4 Questionários válidos e classificação por nível 62
Quadro 5 Destaque por categoria de conhecimento em Educação Especial 63
Quadro 6 Análise Descritiva das Pontuações Médias 64

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 Comparativo entre os níveis de conhecimento em Educação Especial 63
Gráfico 2 Educação por nível de conhecimento em Educação Especial 63
Gráfico 3 Pontuação dos questionários por nível de conhecimento 65
Gráfico 4 Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula? 66
Gráfico 5 A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos? 68
Gráfico 6 Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? 71
Gráfico 7 Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender estudantes com deficiência em sua sala de aula? 73
Gráfico 8 Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva? 75
Gráfico 9 Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo AEE na sua escola? 76
Gráfico 10 Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência? 78
Gráfico 11 Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência? 81
Gráfico 12 A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência? 83
Gráfico 13 Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar? 85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADA	The Americans With Disabilities Act
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMIG	Associação dos Municípios Mineradores de Minas Gerais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNUDPD	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
EASNIE	Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16
1 CAPÍTULO I – REFERECIAL TEORICO 23
1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E LEGAIS 23
1.2 O PROFESSOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 30
1.3 O ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 34
1.4 MÚSICA, MUSICALIZAÇÃO E MUSICOTERAPIA COMO CAMPOS DE DIÁLOGO 39
2 CAPÍTULO II METODOLOGIA 46
2.1 TIPO DE ESTUDO E SUA JUSTIFICATIVA 46
2.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS 48
2.2.1 Questionário 49
2.2.2 Análise documental 50
2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS 52
2.4 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO 53
2.5 CONTEXTO PRÁTICO DA INVESTIGAÇÃO 54
2.5.1 Lócus da Pesquisa 54
2.5.2 Escolas Pesquisadas 56
3 CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... 60
3.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS..... 61
3.2 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS RECOLHIDOS NO QUESTIONÁRIOS 66
3.2.1 Como o professor lida com alunos com deficiência em sua sala de aula..... 66
3.2.2 A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar por meio das atividades de Arte 68
3.2.3 Conhecimento dos professores sobre a Política Nacional de Educação Especial 70
3.2.4 Adaptação das práticas pedagógicas para atender estudantes com deficiência..... 72
3.2.5 Formação específica em Educação Especial ou Inclusiva 74
3.2.6 Apoio da equipe pedagógica e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) . 76
3.2.7 Materiais didáticos e adequação ao atendimento de estudantes com deficiência 78
3.2.8 Atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência 80
3.2.9 Condições físicas e estruturais da escola para receber estudantes com deficiência ... 82

3.2.10 Motivação e comprometimento docente com a inclusão escolar 84
3.3 ANÁLISE GERAL DOS GRÁFICOS E SÍNTESE DOS RESULTADOS 86

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido desafiada a garantir o direito de aprendizagem a todos os estudantes, reconhecendo que a diversidade faz parte da condição humana e deve ser acolhida no espaço escolar. Nesse cenário, a educação inclusiva emerge como princípio ético, social e pedagógico que busca assegurar a participação plena de estudantes com deficiência no ensino regular. Mantoan (2015) afirma que a inclusão não se resume ao acesso físico à escola, mas envolve mudanças na organização pedagógica e nas formas de ensinar, de modo que todos possam aprender juntos. Essa compreensão desloca o olhar da deficiência como limitação individual para a responsabilidade coletiva da escola em construir respostas educativas sensíveis às diferenças.

No interior desse debate, o ensino de Arte ocupa lugar singular. Diferente de outras áreas curriculares centradas na linguagem verbal, a Arte trabalha com múltiplas formas de expressão, envolvendo corpo, sensibilidade, imaginação e criação. Barbosa (2010) destaca que a Arte na escola favorece o desenvolvimento da percepção, da criatividade e da expressão simbólica, constituindo-se como campo potente para a participação de estudantes com diferentes modos de comunicação. Assim, pensar o ensino de Arte na perspectiva da educação inclusiva significa reconhecer que práticas artísticas podem ampliar possibilidades de aprendizagem e de interação social, especialmente quando se considera a presença de estudantes com deficiência nas salas de aula.

Entre as linguagens artísticas, a música se apresenta como experiência que atravessa emoção, movimento e escuta. Brito (2003) defende que a educação musical promove experiências que humanizam e integram o indivíduo, favorecendo relações mais sensíveis no ambiente educativo. Ao trabalhar sons, ritmos e gestos, a música permite que o estudante se expresse mesmo quando a linguagem verbal não é suficiente, o que amplia as formas de participação no cotidiano escolar. Esse potencial torna a musicalização uma via fecunda para o ensino de Arte em contextos inclusivos.

Ao mesmo tempo, estudos no campo da musicoterapia demonstram que experiências musicais favorecem comunicação, vínculo e construção de identidade. Ruud (1998) explica que a música participa dos processos de construção do self e do sentimento de pertencimento social. Essa compreensão não significa transformar a escola em espaço terapêutico, mas inspira práticas pedagógicas que valorizam escuta sensível, interação e expressão corporal, elementos essenciais para o trabalho com estudantes com deficiência no ensino de Arte.

Entretanto, apesar dos avanços legais e teóricos da educação inclusiva, a realidade escolar ainda apresenta desafios concretos. Glat e Pletsch (2012) apontam que muitos professores demonstram disposição para incluir, mas enfrentam limitações relacionadas à formação específica, falta de recursos pedagógicos e insuficiência de apoio institucional. Esse cenário afeta diretamente o ensino de Arte, pois a ausência de condições adequadas dificulta a construção de práticas realmente inclusivas.

Diante dessa realidade, emerge a necessidade de compreender como os professores percebem sua preparação, suas práticas e as condições oferecidas pela escola para atender estudantes com deficiência nas aulas de Arte. Essa reflexão conduz à problematização central desta pesquisa, expressa na seguinte pergunta norteadora:

Além disso, a prática pedagógica do professor é construída a partir de saberes diversos, que se formam ao longo da trajetória profissional e das experiências vividas no contexto escolar. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são resultado de um processo social e histórico, marcado pelas condições de trabalho, pelas políticas educacionais e pelas interações estabelecidas no cotidiano da escola. Nesse sentido, compreender como os educadores percebem o ensino de Arte e os desafios relacionados ao atendimento de estudantes com deficiência implica considerar não apenas as políticas e diretrizes oficiais, mas também as vivências, as dificuldades e as estratégias construídas pelos próprios professores em sua prática diária.

Como aponta Libâneo (2013), o trabalho docente está diretamente ligado às condições concretas de ensino, o que influencia as possibilidades de inclusão e de aprendizagem dos alunos. Neste cenário, emerge a seguinte pergunta norteadora do presente estudo: **quais são as percepções dos educadores acerca dos desafios, das práticas pedagógicas e das condições institucionais para o atendimento a estudantes com deficiência no ensino de Arte, na perspectiva da educação inclusiva, em escolas municipais e estaduais de Governador Valadares – MG?**

Diante do contexto apresentado, este estudo propõe-se a investigar as percepções dos educadores sobre o ensino de Arte e o atendimento a estudantes com deficiência na perspectiva da educação inclusiva. A definição dos objetivos geral e específicos orienta o percurso da pesquisa e delimita os aspectos a serem analisados, considerando formação docente, práticas pedagógicas e condições institucionais.

Para isso, foi definido como **objetivo geral** analisar as percepções de educadores sobre os desafios, as práticas pedagógicas e as condições institucionais relacionadas ao atendimento

a estudantes com deficiência no ensino de Arte, na perspectiva da educação inclusiva, em escolas municipais e estaduais de Governador Valadares – MG. E foram traçados os **objetivos específicos**:

- Identificar o nível de preparo e formação dos educadores para o atendimento a estudantes com deficiência no contexto da educação inclusiva;
- Investigar o conhecimento dos educadores acerca das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- Analisar as práticas pedagógicas adotadas no ensino de Arte voltadas à inclusão de estudantes com deficiência;
- Verificar a percepção dos educadores sobre o apoio institucional, os recursos didáticos e as condições físicas das escolas para a inclusão;
- Examinar o grau de motivação e comprometimento dos educadores com a inclusão escolar de estudantes com deficiência.

A relevância deste estudo se justifica pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que assegurem a participação efetiva de estudantes com deficiência no ensino regular, especialmente no campo do ensino de Arte. A Arte, ao trabalhar experiências estéticas e sensíveis, favorece expressão, comunicação e construção de vínculos, aspectos fundamentais para processos inclusivos. Penna (2012) ressalta que a musicalização não se limita ao aprendizado de conteúdos musicais, mas constitui experiência de vivência e construção de significados sonoros, o que a aproxima diretamente dos princípios da educação inclusiva. Assim, investigar o ensino de Arte em diálogo com musicalização e fundamentos da musicoterapia contribui para ampliar possibilidades pedagógicas no atendimento a estudantes com deficiência.

Além disso, a formação docente assume papel central nesse processo. Tardif (2014) explica que os saberes do professor se constroem no cotidiano da prática e exigem formação contínua para responder às demandas reais da escola. Quando se trata da inclusão, essa formação precisa articular teoria, prática e reflexão crítica sobre o ensinar e o aprender na diversidade. Desse modo, compreender as percepções docentes torna-se caminho importante para indicar necessidades formativas e orientar políticas de apoio pedagógico.

As práticas pedagógicas desempenham um papel essencial no cotidiano do professor, para Maieski e Oliveira (2013), as estratégias pedagógicas correspondem a um conjunto de recursos e atividades que têm como objetivo assegurar a motivação e favorecer a aprendizagem, considerando as particularidades de cada contexto educativo.

Ao considerar a importância das estratégias pedagógicas torna-se necessário reconhecer que toda pesquisa se constrói a partir de saberes já produzidos. Nessa perspectiva, “nenhum trabalho científico começa do nada. Todos partem de resultados atingidos pela comunidade científica e contribuem para o aumento do conhecimento em determinada área” (Pescuma e Castilho, 2008, p. 25-26), o que reforça a relevância acadêmica deste estudo.

Nas salas de recursos multifuncionais o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado tem como finalidade complementar o ensino comum, oferecendo suporte pedagógico e recursos de acessibilidade. Conforme as Diretrizes da Educação Inclusiva, a sala de recursos é definida como “um espaço localizado em unidade de ensino regular da Educação Básica, organizado com equipamentos, materiais pedagógicos e mobiliário adaptado” (Bahia, 2017, p. 36), o que evidencia a necessidade de integração entre os diferentes espaços e profissionais da escola.

O diálogo constante entre professores do ensino regular, profissionais do AEE, famílias e comunidade escolar, gera um ambiente acolhedor e inclusivo, no qual os estudantes com deficiência podem desenvolver suas habilidades e estabelecer relações sociais significativas. Camargo e Bosa (2012) ressaltam que o contexto escolar oportuniza interações sociais importantes, contribuindo para o desenvolvimento das crianças com deficiência e ampliando suas experiências de convivência.

No que se refere ao ensino de Arte, a justificativa deste estudo também se sustenta no potencial das linguagens artísticas para favorecer a expressão, a comunicação e a participação dos estudantes com deficiência. A música, por exemplo, pode se configurar como uma linguagem acessível e motivadora no contexto escolar. Jorquera (2017, p. 96) afirma que “não há educação musical sem canto”, destacando o valor das vivências musicais como meio de desenvolvimento, aprendizagem e expressão, especialmente na infância.

Além da educação musical, a musicoterapia é abordada na literatura como uma prática que utiliza a música com fins terapêuticos, contribuindo para a organização emocional e o bem-estar. Embora não constitua o foco empírico desta pesquisa, sua presença teórica reforça a importância da música como recurso significativo nos contextos inclusivos. Nesse sentido, Lacorte (2012, p. 26) afirma que a aprendizagem musical “ultrapassa o âmbito das habilidades técnicas”, evidenciando seu potencial para o desenvolvimento humano e para a construção de relações mais sensíveis no ambiente educacional.

O lócus da pesquisa situa-se no município de Governador Valadares, localizado na região Leste de Minas Gerais, caracterizado por expressiva rede pública municipal e estadual

de ensino. A cidade possui papel relevante no contexto regional, atendendo estudantes de diferentes bairros e realidades sociais. A pesquisa foi realizada em escolas públicas municipais e estaduais que ofertam ensino regular e recebem estudantes com deficiência em classes comuns.

Embora ambas as redes sigam as diretrizes nacionais da educação básica estabelecidas pela BNCC, a organização administrativa e normativa do ensino apresenta particularidades conforme o sistema ao qual a escola está vinculada. As escolas municipais integram o sistema municipal de ensino, subordinado à Secretaria Municipal de Educação, que define orientações curriculares locais, organização pedagógica e políticas de formação docente. Já as escolas estaduais pertencem ao sistema estadual de ensino, vinculado à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, responsável por normatizar o currículo, a distribuição da carga horária e os programas pedagógicos da rede. Essa distinção é relevante para compreender que, embora a política nacional de educação inclusiva oriente ambas as redes, sua materialização no cotidiano escolar pode assumir configurações específicas conforme o sistema educacional ao qual a instituição pertence.

Figura 1 Localização de Governador Valadares em Minas Gerais

Fonte:https://pt.wikipedia.org/wiki/Governador_Valadares#/media/Ficheiro:MinasGerais_Municip_Governador

Valadares.svg

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025)[1], a população de Governador Valadares em 2025 é de aproximadamente 266.561 de habitantes, o que a coloca como a quinta maior cidade do Brasil.

A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa quantitativa, exploratória e descritiva. Foi utilizado questionário estruturado, aplicado a professores que atuam no ensino de Arte, com questões em escala Likert. As respostas permitiram identificar tendências, frequências e níveis de percepção docente sobre práticas inclusivas. Os dados foram organizados em planilhas eletrônicas e analisados por meio de estatística descritiva, possibilitando a interpretação dos resultados à luz do referencial teórico.

Paralelamente ao estudo empírico, realizou-se um levantamento bibliográfico orientado por critérios de pertinência temática e relevância acadêmica, com o objetivo de fundamentar teoricamente a investigação. A busca concentrou-se em produções científicas, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, ao ensino de Arte e à musicalização na educação básica. Foram utilizados descritores combinados, permitindo localizar estudos em bases como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos CAPES e o Google Acadêmico. Após a identificação inicial dos trabalhos, procedeu-se à leitura exploratória dos resumos e, posteriormente, à leitura analítica dos textos selecionados, organizando o referencial teórico em eixos conceituais que sustentam a análise dos dados da pesquisa.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O **primeiro capítulo** apresenta o referencial teórico, abordando educação inclusiva, formação docente, ensino de Arte e os campos de diálogo entre musicalização e musicoterapia.

O **segundo capítulo** descreve a metodologia da pesquisa, incluindo tipo de estudo, instrumentos de coleta e procedimentos de análise dos dados.

O **terceiro capítulo** apresenta a análise e discussão dos resultados, organizados por categorias temáticas e gráficos estatísticos.

Por fim, traz **as considerações finais**, retomando os objetivos, a pergunta de pesquisa, os principais achados e indicações para o fortalecimento das práticas inclusivas no ensino de Arte.

Assim, esta pesquisa busca contribuir para a compreensão dos desafios e das

1 "Cidades e Estados. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/governador-valadares.html> Acesso em 13 de abri de 2025.

possibilidades do ensino de Arte na educação inclusiva, reconhecendo a escola como espaço de expressão, sensibilidade e construção de aprendizagens para todos.

1 CAPÍTULO I – REFERECIAL TEORICO

A educação brasileira, nas últimas décadas, tem avançado na construção de políticas e práticas que buscam assegurar o direito de aprendizagem a todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como característica constitutiva do ambiente escolar. Nesse contexto, a educação inclusiva consolida-se como princípio orientador das ações pedagógicas, exigindo da escola novas formas de organização, planejamento e atuação docente. A perspectiva inclusiva não se limita à matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns, mas pressupõe a criação de condições efetivas para sua participação, aprendizagem e permanência no cotidiano escolar.

Ao considerar essa realidade, torna-se fundamental compreender como o trabalho pedagógico se reorganiza para atender a diversidade. O ensino de Arte, por sua natureza expressiva, sensível e comunicativa, apresenta-se como campo fértil para práticas inclusivas, pois amplia as possibilidades de participação dos estudantes que, muitas vezes, encontram barreiras na linguagem verbal tradicional. Assim, este capítulo apresenta os fundamentos conceituais e legais da educação inclusiva, articulando-os à formação docente e ao ensino de Arte como espaço privilegiado de construção de experiências estéticas, comunicativas e de pertencimento social.

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E LEGAIS

A educação inclusiva emerge como resposta às transformações sociais que reivindicam a garantia de direitos humanos básicos, entre eles o direito à educação. Mais do que uma proposta pedagógica, trata-se de um compromisso ético e político de enfrentamento às desigualdades educacionais. A inclusão escolar passa a ser compreendida como processo contínuo de reorganização da escola para acolher a diversidade, reconhecendo que todos os estudantes podem aprender quando lhes são oferecidas condições adequadas.

Autores contemporâneos reforçam que a educação inclusiva desloca o foco da deficiência para o ambiente escolar. Booth e Ainscow (2011) explicam que incluir significa reduzir barreiras à aprendizagem e à participação, transformando a cultura, as políticas e as práticas das instituições educativas. Dessa forma, o desafio não está no estudante, mas na capacidade da escola de responder às diferenças presentes em seu cotidiano.

No cenário brasileiro, a consolidação da educação inclusiva foi impulsionada por

movimentos internacionais que defenderam o acesso universal à educação. A Declaração de Salamanca (1994) representou marco importante ao estabelecer que escolas regulares devem atender todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. Esse documento influenciou diretamente as políticas públicas nacionais e a formulação de diretrizes para a educação especial.

A partir dessas orientações internacionais, o Brasil passou a fortalecer seu arcabouço legal, assegurando o direito à educação para pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Já no artigo 208, inciso III, determina-se: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino."

Essa determinação constitucional inaugura o princípio da escolarização inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro.

Na década seguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 reafirma a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino. O artigo 58 define: "a educação especial, para os efeitos desta Lei, é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência." Com isso, o país passa a orientar suas redes de ensino para a integração do atendimento educacional especializado ao ensino comum.

Além da legislação nacional, documentos internacionais ratificados pelo Brasil consolidaram a perspectiva inclusiva como direito humano fundamental. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU[2], 2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, determina: "os Estados Partes assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis."

Essa convenção confere status constitucional à educação inclusiva, reforçando o dever do Estado em promover práticas educacionais acessíveis e equitativas.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representa marco decisivo na transição do modelo integrador para o modelo inclusivo. O documento define que o Atendimento Educacional Especializado deve complementar o ensino comum, organizando recursos e estratégias que eliminem barreiras à aprendizagem. Com isso, a escola regular passa a ser o espaço legítimo de escolarização de todos os estudantes.

Pesquisas recentes mostram que a efetivação dessa política depende, sobretudo, da

[2] Organização das Nações Unidas

formação docente e do suporte institucional. Mendes (2019) destaca que a inclusão não se realiza apenas por força da lei, mas pela transformação das práticas pedagógicas e pela construção de uma cultura escolar acolhedora da diversidade. Para a autora, professores bem formados e apoiados são elementos centrais para a consolidação da escola inclusiva.

Outro aspecto relevante é a articulação entre educação inclusiva e direitos sociais. Sassaki (2017) afirma que a inclusão representa a participação plena em todos os espaços sociais, o que inclui a escola como ambiente de convivência e aprendizagem. Assim, a educação inclusiva contribui para a construção de uma sociedade mais justa, na qual diferenças não são tratadas como obstáculos, mas como possibilidades de enriquecimento coletivo.

No contexto escolar, a presença de estudantes com deficiência exige mudanças na organização pedagógica, na avaliação da aprendizagem e na seleção de estratégias didáticas. Pletsch (2020) ressalta que práticas inclusivas dependem de planejamento colaborativo, trabalho em equipe e disponibilidade de recursos pedagógicos diversificados. Esse conjunto de fatores favorece a criação de ambientes mais acessíveis e sensíveis às singularidades dos estudantes.

A formação continuada de professores também se apresenta como condição indispensável para o avanço das práticas inclusivas. Nóvoa (2017) defende que o desenvolvimento profissional docente ocorre na reflexão sobre a prática, na partilha de experiências e na construção coletiva de soluções pedagógicas. Portanto, investir em formação continuada significa fortalecer a capacidade da escola de responder aos desafios cotidianos da inclusão.

Outro elemento fundamental é o Atendimento Educacional Especializado, realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais. Conforme estabelece a legislação brasileira, o AEE deve: “complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência, visando a sua autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2008). Esse atendimento não substitui o ensino comum, mas oferece suporte pedagógico específico que favorece a participação do estudante em sala regular.

Apesar dos avanços normativos, a realidade escolar brasileira ainda enfrenta obstáculos estruturais e formativos. Estudos de Glat e Pletsch (2019) indicam que muitos professores manifestam motivação para incluir, porém encontram dificuldades relacionadas à falta de recursos, apoio técnico e formação específica. Esse cenário revela que a consolidação da educação inclusiva permanece como processo em construção, que exige investimentos contínuos.

Quadro 1 Principais dispositivos legais nacionais e internacionais relacionados à educação especial e inclusiva

Ano	**Dispositivo legal**	**Contribuição para a educação inclusiva**
1988	Constituição Federal do Brasil	Institui a educação como direito de todos, assegurando igualdade de condições de acesso e permanência na escola.
1990	Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente	Garante proteção integral à criança e ao adolescente, incluindo o direito ao atendimento educacional especializado.
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco)	Defende a universalização do acesso à educação e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
1994	Declaração de Salamanca (Unesco)	Estabelece princípios e diretrizes para inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, marco histórico da política inclusiva.
1994	Política Nacional de Educação Especial	O atendimento educacional aos estudantes com deficiência, sob o modelo de integração vigente à época.
1996	Lei nº 9.394/1996 – LDB	Define a educação especial como modalidade transversal, a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.
1999	Convenção da Guatemala	Reafirma o compromisso com a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.
1999	Decreto nº 3.298/1999	Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e reforça o caráter complementar da educação especial.
2001	Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação	Estabelece metas educacionais, destacando o direito à escolarização preferencialmente no ensino regular.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com	Afirma o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de

	Deficiência (ONU)	ensino.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Consolida o paradigma da inclusão, garantindo acesso, participação e aprendizagem no ensino regular.
2009	Decreto nº 6.949/2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no ordenamento jurídico brasileiro.
2014	Plano Nacional de Educação (2014–2024)	Estabelece metas para universalização do acesso à educação básica e ao AEE para estudantes com deficiência.
2015	Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão	Assegura igualdade de oportunidades e combate a discriminação no sistema educacional.
2015	Declaração de Incheon (Unesco)	Reafirma o compromisso global com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade até 2030.
2020	Decreto nº 10.502/2020	Apresenta diretrizes para a Política Nacional de Educação Especial com foco em equidade e aprendizagem ao longo da vida.
2024	Atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SEB	Reafirma o compromisso do Estado brasileiro com o sistema educacional inclusivo, atualiza diretrizes do AEE e fortalece a formação docente para o atendimento de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

Fonte: Elaboração própria, com base na legislação educacional brasileira e em documentos internacionais sobre educação inclusiva.

Além dos dispositivos apresentados, o Ministério da Educação publicou, em 2024, a atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reafirmando o compromisso do Estado brasileiro com a consolidação de um sistema educacional inclusivo. O documento reforça a centralidade do Atendimento Educacional Especializado, a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, e a necessidade de formação continuada dos professores para o atendimento de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2024).

O quadro apresentado sintetiza o percurso histórico e jurídico da educação inclusiva,

evidenciando o avanço progressivo das políticas públicas e o fortalecimento do direito à escolarização em classes comuns. Esse conjunto normativo demonstra que a inclusão não é uma ação isolada, mas resultado de compromissos nacionais e internacionais que reconhecem a educação como direito humano fundamental. Com base nesses marcos legais, torna-se necessário compreender como tais diretrizes se materializam no cotidiano escolar, especialmente no trabalho pedagógico realizado pelos professores.

A consolidação da educação inclusiva no contexto brasileiro não depende apenas de dispositivos legais, mas da transformação da cultura escolar. Booth e Ainscow (2011) destacam que a inclusão é um processo contínuo de revisão das práticas, valores e relações no interior da escola. Para os autores, escolas inclusivas são aquelas que reorganizam seus modos de funcionamento para responder à diversidade dos estudantes, e não aquelas que apenas inserem alunos com deficiência em classes comuns sem alterar suas estruturas pedagógicas.

Nesse sentido, a inclusão exige revisão do currículo, das metodologias de ensino e das formas de avaliação. Glat e Pletsch (2012) apontam que práticas pedagógicas tradicionais, centradas na homogeneização dos alunos, tornam-se barreiras à aprendizagem de estudantes com deficiência. Assim, a escola inclusiva demanda flexibilização curricular e diversificação de estratégias didáticas, de modo que todos possam acessar o conhecimento escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que:

> [...] A educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo a oferta do atendimento educacional especializado e garantindo condições de acesso, participação e aprendizagem" (BRASIL, 2008, p. 14).

Essa diretriz reforça que o AEE não substitui o ensino comum, mas o complementa, articulando recursos, serviços e estratégias pedagógicas que eliminem barreiras à participação dos estudantes.

O Atendimento Educacional Especializado constitui, portanto, um dos principais suportes à inclusão escolar. Mendes (2010) explica que o AEE tem como finalidade identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento do estudante com deficiência. Contudo, a autora alerta que o sucesso do AEE depende da articulação constante entre professores do ensino regular, professores especializados e equipe gestora.

Além dos recursos pedagógicos, a infraestrutura escolar também interfere diretamente

na efetivação da inclusão. Sassaki (2012) argumenta que a acessibilidade física, comunicacional e pedagógica representa condição básica para garantir igualdade de oportunidades educacionais. Rampas, sinalizações, mobiliários adaptados e tecnologias assistivas não são benefícios extras, mas direitos assegurados por lei.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece que:
"Os Estados Partes assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis" (ONU, 2006, Art. 24). Ao incorporar esse princípio ao ordenamento jurídico brasileiro, o país assume o compromisso de garantir não apenas o acesso à escola, mas a permanência e a aprendizagem efetiva dos estudantes com deficiência.

Entretanto, a implementação desses princípios encontra desafios concretos no cotidiano escolar. Pletsch (2014) observa que muitos professores ainda se sentem inseguros para atuar na perspectiva inclusiva, sobretudo pela ausência de formação específica e pela escassez de apoio institucional. Assim, a formação docente aparece como eixo central para a transformação das práticas escolares.

A formação inicial, por si só, não garante preparo suficiente para responder às demandas da diversidade. Nóvoa (2009) destaca que o professor constrói seu profissionalismo na relação com os outros e no sentido que atribui à sua ação educativa. Portanto, a formação continuada, baseada na reflexão sobre a prática, torna-se fundamental para o desenvolvimento de competências inclusivas.

Tardif (2014) reforça que os saberes docentes se constituem no exercício cotidiano da profissão. Isso significa que o professor aprende a incluir à medida que enfrenta situações reais em sala de aula, desde que conte com suporte teórico, institucional e colaborativo. A ausência dessas condições limita a possibilidade de inovação pedagógica.

No contexto da educação inclusiva, a colaboração entre profissionais da escola assume papel estratégico. Capellini e Mendes (2007) explicam que práticas colaborativas entre professores do ensino regular e do AEE favorecem a construção de respostas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes com deficiência. A cultura colaborativa reduz o isolamento docente e fortalece o trabalho em equipe.

Outro aspecto essencial diz respeito à relação entre escola e família. Santos (2015) afirma que a parceria entre família e escola contribui para o acompanhamento das necessidades dos estudantes e amplia a efetividade das ações pedagógicas. Quando a família participa ativamente do processo educativo, torna-se possível alinhar expectativas, compartilhar

informações e fortalecer o desenvolvimento do estudante.

A educação inclusiva também requer mudança de concepções sobre deficiência. Mantoan (2015) explica que a deficiência não deve ser compreendida como problema do aluno, mas como desafio à escola para construir respostas educativas mais amplas. Essa mudança de paradigma desloca o foco da limitação individual para a eliminação de barreiras presentes no ambiente escolar.

Nesse cenário, o ensino de Arte assume papel relevante na construção de ambientes educativos inclusivos. Barbosa (2010) argumenta que a Arte desenvolve sensibilidade, imaginação e expressão simbólica, favorecendo múltiplas formas de comunicação. Assim, práticas artísticas ampliam as possibilidades de participação de estudantes que encontram dificuldades em linguagens estritamente verbais.

Entre as linguagens artísticas, a música apresenta potencial singular. Brito (2003) afirma que a educação musical promove experiências que humanizam e integram o indivíduo, favorecendo vínculos afetivos e sociais. A musicalização, ao envolver escuta, movimento e criação sonora, torna-se campo fértil para práticas pedagógicas que acolhem diferentes formas de expressão.

Pesquisas na área da musicoterapia também contribuem para compreender o impacto da música no desenvolvimento humano. Ruud (1998) explica que experiências musicais participam da construção do self e do sentimento de pertencimento social. Embora a escola não exerça função terapêutica, esses fundamentos inspiram práticas pedagógicas mais sensíveis e comunicativas no ensino de Arte.

A articulação entre educação inclusiva e ensino de Arte revela-se caminho promissor para ampliar a participação dos estudantes com deficiência no cotidiano escolar. Ao integrar políticas públicas, formação docente, recursos institucionais e práticas artísticas, a escola se aproxima do ideal de uma educação que reconhece, valoriza e aprende com as diferenças.

Os fundamentos conceituais e legais apresentados neste tópico sustentam a análise proposta nesta pesquisa, que busca compreender as percepções docentes sobre os desafios e possibilidades do ensino de Arte na perspectiva da educação inclusiva no contexto das escolas públicas de Governador Valadares.

1.2 O PROFESSOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Falar de educação inclusiva envolve, inevitavelmente, olhar para o trabalho do professor

e para o modo como a prática pedagógica se materializa no cotidiano da escola. É na sala de aula que princípios e diretrizes ganham forma, e é ali que as escolhas didáticas se encontram com as necessidades reais dos estudantes.

O professor atua como mediador entre o que está prescrito em documentos e o que, de fato, acontece no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, compreender sua prática não é um detalhe do debate sobre inclusão: é parte central da análise, especialmente quando se considera a diversidade presente nas turmas.

A formação docente, nesse cenário, não pode ser entendida apenas como etapa concluída na graduação. Formar professores implica criar condições para análise do próprio trabalho, revisão de decisões e construção de sentido sobre o que se faz e por que se faz.

Nessa direção, Nóvoa (1999) chama atenção para a dimensão reflexiva da docência ao afirmar que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (p. 25). A ideia reforça que aprender a ensinar não é somar receitas, mas elaborar o pensamento pedagógico no contato com a realidade.

Também é importante reconhecer que a prática pedagógica é construída no “chão da escola”, nas relações com estudantes, colegas e comunidade. Ela envolve decisões que combinam planejamento, sensibilidade, leitura de contexto e capacidade de reorganizar rotas quando algo não funciona como previsto.

Tardif (2014) contribui para essa compreensão ao destacar que “os saberes dos professores são plurais, heterogêneos e se constroem no exercício cotidiano da profissão” (p. 36). Isso ajuda a entender por que a docência não se reduz a técnicas: ela se sustenta em saberes que vêm da experiência, da formação, da cultura profissional e das condições de trabalho.

Arroyo, ao tratar a docência como ofício, enfatiza que ensinar envolve olhar humano, escuta e compromisso com as trajetórias dos estudantes. Essa visão é especialmente necessária quando a escola assume a inclusão como princípio, pois ensinar passa a exigir, com ainda mais força, atenção às diferenças sem transformá-las em motivo de exclusão.

Na educação inclusiva, o professor precisa reconhecer que os estudantes aprendem de maneiras distintas, em ritmos variados e com formas de expressão que nem sempre cabem em modelos padronizados. Por isso, a prática inclusiva exige abertura para adaptar estratégias, reorganizar tempos e diversificar modos de participação.

Esse compromisso também se relaciona às responsabilidades institucionais. A própria legislação brasileira aponta para a necessidade de organização do trabalho pedagógico,

garantindo momentos de planejamento, estudo e avaliação. A LDB orienta que os sistemas de ensino assegurem períodos destinados a essas finalidades (Brasil, 1996), o que indica que a prática docente não deveria acontecer “no improviso”, mas apoiada por estrutura e tempo profissional.

Além disso, ensinar não é simplesmente cumprir conteúdos a docência envolve escolhas que consideram aspectos sociais, culturais e emocionais. Nóvoa, ao propor o “triângulo do conhecimento”, aponta a articulação entre saber da experiência, saber pedagógico e saber das disciplinas, chamando atenção para a complexidade do trabalho docente e para o fato de que o professor mobiliza diferentes conhecimentos em cada decisão pedagógica.

Por isso, a formação deve ser entendida como processo contínuo. Imbernón (2000) destaca que o desenvolvimento profissional se prolonga ao longo da carreira e depende de condições de trabalho, participação na vida da escola e oportunidades de formação continuada, o que influencia diretamente a qualidade das práticas.

A reflexão sobre a prática é uma peça-chave desse percurso. Schön (1992, p. 32) sintetiza essa ideia ao afirmar que “os profissionais reflexivos pensam sobre o que fazem enquanto fazem”, indicando que o professor aprende também no ato de ensinar, quando observa, interpreta e ajusta suas ações.

Quando o tema é inclusão, essas exigências se ampliam. Mantoan (2015, p. 19). lembra que “incluir é reconhecer o direito à diferença e valorizar as singularidades dos alunos”. Isso coloca a inclusão como postura ética e pedagógica: não basta “aceitar” a presença do estudante; é preciso reorganizar o ensino para que ele participe e aprenda.

Um desafio recorrente é que, muitas vezes, a formação inicial aborda a inclusão de modo superficial. Isso gera insegurança, especialmente quando o professor precisa planejar atividades, avaliar processos e criar apoios para estudantes com deficiência, sem ter recebido, ao longo da trajetória, suporte suficiente para isso.

Nesse ponto, a formação continuada se torna caminho concreto. Ela permite troca entre professores, discussão de casos reais e construção coletiva de estratégias. Em vez de isolar o docente com suas dificuldades, a formação pode produzir redes de apoio e ampliar repertórios pedagógicos.

A prática inclusiva também se apoia na mediação pedagógica. A aprendizagem ocorre nas interações, e a ação intencional do professor tem papel decisivo nesse processo. Vygotsky (2001, p. 103), afirma que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” reforçando que a forma como o ensino é organizado influencia

diretamente o desenvolvimento.

Essa mediação exige conhecer os estudantes e olhar para potencialidades, não apenas para limitações. Em uma perspectiva inclusiva, o professor cria condições para que o estudante avance com apoio, respeitando ritmos e modos de aprender, sem reduzir expectativas.

Para visualizar elementos que sintetizam essa prática inclusiva em ação, apresenta-se a figura a seguir, destacando dimensões como mediação, altas expectativas e compromisso coletivo com a aprendizagem de todos.

Figura 2 Educação inclusiva na prática: mediação pedagógica e altas expectativas

Fonte: Mendes (2020, p.38).

A relação entre escola e família também atravessa a prática pedagógica. Quando há parceria, torna-se mais viável acompanhar necessidades, compartilhar informações e alinhar estratégias, o que fortalece o trabalho cotidiano com estudantes que demandam apoios específicos.

Também é preciso considerar que a prática docente acontece dentro de um contexto institucional que pode favorecer ou dificultar a inclusão. Infraestrutura inadequada, ausência de recursos acessíveis, turmas superlotadas e excesso de demandas impactam diretamente o

planejamento e a execução do trabalho pedagógico.

Libâneo (2013) reforça que ensinar não se limita a repassar conteúdos; envolve mobilizar os estudantes para aprender, articulando dimensões éticas, sociais e culturais. Essa compreensão amplia a docência como compromisso formativo, não como tarefa burocrática.

A postura reflexiva, portanto, é mais do que uma técnica: é um modo de compreender o papel social do professor e de reconhecer que toda decisão pedagógica carrega implicações para a justiça educacional. Na inclusão, isso aparece com nitidez, porque as escolhas do professor podem ampliar ou restringir participação.

Por fim, compreender o professor e sua prática pedagógica na educação inclusiva é decisivo para analisar os desafios do ensino de Arte com estudantes com deficiência. Quando a docência é sustentada por reflexão, apoio e condições de trabalho, ela pode se transformar em força concreta de mudança e de construção de uma escola mais equitativa.

1.3 O ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O ensino de Arte, quando compreendido na perspectiva da educação inclusiva, assume papel estratégico na construção de uma escola que reconhece e valoriza as diferenças humanas. A Arte não se limita ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas constitui linguagem sensível capaz de promover expressão, comunicação e participação, aspectos essenciais para estudantes com deficiência (Barbosa, 2010).

Na educação contemporânea, a presença de estudantes com diferentes necessidades nas classes comuns desafia o professor a reorganizar suas práticas. Nesse contexto, o ensino de Arte favorece múltiplas formas de aprendizagem, pois mobiliza corpo, emoção, percepção e imaginação, ampliando possibilidades de participação no cotidiano escolar (Iavelberg, 2017).

Os documentos curriculares nacionais reconhecem essa especificidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que “o conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente” (Brasil, 1997, p. 19). Assim, a Arte contribui para a formação integral e cidadã, o que se articula diretamente aos princípios da inclusão.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa orientação ao afirmar que as experiências artísticas são constituídas por materialidades corporais, sensíveis, visuais, sonoras e verbais, exigindo práticas que considerem a natureza vivencial e subjetiva da aprendizagem (Brasil, 2018). Essa diretriz legitima propostas que respeitam diferentes modos de expressão

dos estudantes.

No campo da inclusão, Mantoan (2015) argumenta que ensinar na diversidade implica abandonar modelos homogêneos de aprendizagem. Para a autora, práticas pedagógicas inclusivas precisam reconhecer singularidades sem reduzir expectativas de desenvolvimento. Essa concepção dialoga diretamente com o ensino de Arte, que trabalha com percursos criativos distintos.

Barbosa (2010) destaca que a Arte na escola não tem função meramente decorativa. Ao articular apreciação, contextualização e produção artística, o professor possibilita ao estudante interpretar, criar e atribuir sentidos, processos que favorecem participação ativa, inclusive de alunos com deficiência.

Iavelberg (2017) acrescenta que o ensino de Arte desenvolve capacidades de percepção, imaginação e sensibilidade, essenciais para processos inclusivos. Segundo a autora, práticas artísticas bem conduzidas permitem que estudantes expressem conhecimentos mesmo quando a linguagem verbal não é suficiente.

Outro aspecto relevante é o caráter social da Arte. Produções artísticas em grupo favorecem interação, cooperação e reconhecimento do outro. Glat e Pletsch (2012) ressaltam que a inclusão escolar depende de ambientes que promovam convivência e colaboração, elementos frequentemente potencializados por atividades artísticas.

Ao considerar estudantes com deficiência, o ensino de Arte possibilita experiências multissensoriais. Isso é particularmente importante porque muitos alunos acessam o conhecimento por vias não convencionais, como o tato, o movimento ou a escuta (Sassaki, 2017). Assim, a Arte amplia canais de aprendizagem.

A música, como linguagem artística específica, ocupa lugar central nesse debate. Brito (2003) defende que a educação musical promove experiências que humanizam e integram o indivíduo, favorecendo relações sensíveis no ambiente educativo. Essa dimensão humanizadora torna a música um recurso potente para inclusão.

Penna (2012) afirma que a musicalização não se reduz ao ensino de conceitos musicais, mas constitui processo de vivência, experimentação e construção de significados sonoros. Essa perspectiva aproxima a educação musical das práticas inclusivas, pois valoriza o percurso do estudante e não apenas o resultado técnico.

No diálogo com a musicoterapia, Ruud (1998) explica que experiências musicais participam da construção da identidade e do sentimento de pertencimento social. Embora a musicoterapia não seja o foco empírico desta pesquisa, seus fundamentos inspiram práticas

pedagógicas que fortalecem vínculo, escuta e expressão.

Jorquera (2017) reforça que vivências musicais na infância contribuem para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Para a autora, o canto, o ritmo e o movimento favorecem participação coletiva, aspecto essencial em contextos inclusivos.

Ao trabalhar Arte na perspectiva inclusiva, o professor precisa diversificar estratégias. Isso pode envolver uso de materiais acessíveis, recursos táteis, estímulos sonoros, apoio visual e organização diferenciada do espaço (Mendes, 2020). Essas adaptações não empobrecem o currículo, mas ampliam o acesso.

A expectativa pedagógica também é fator decisivo. Mendes (2020) argumenta que altas expectativas de aprendizagem favorecem desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Quando o professor acredita nas possibilidades do aluno, cria situações que estimulam avanço real.

Outro cuidado necessário é evitar práticas meramente assistencialistas. Carvalho (2016) ressalta que inclusão exige compromisso com aprendizagem, e não apenas acolhimento físico. Nesse sentido, o ensino de Arte deve manter intencionalidade pedagógica clara.

As práticas artísticas também favorecem autoestima. Ao produzir e compartilhar obras, o estudante se reconhece como sujeito criador. Esse reconhecimento fortalece pertencimento escolar e disposição para aprender (Iavelberg, 2017).

Além disso, o ensino de Arte possibilita leitura crítica da cultura. Barbosa (2010) destaca que compreender produções artísticas amplia visão de mundo e capacidade de interpretar realidades sociais. Para estudantes com deficiência, isso representa oportunidade de exercer cidadania cultural.

A legislação brasileira reforça a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica. A LDB estabelece que o componente curricular Arte integra a formação cultural dos estudantes (Brasil, 1996). Isso assegura que estudantes com deficiência também tenham direito pleno às experiências artísticas.

Na prática escolar, entretanto, muitos professores enfrentam dificuldades. Falta de formação específica, carência de materiais e ausência de apoio institucional limitam ações inclusivas no ensino de Arte (Glat; Pletsch, 2012). Esses desafios justificam a necessidade de investigar percepções docentes.

Por outro lado, experiências bem-sucedidas mostram que práticas inclusivas em Arte são possíveis quando há planejamento, apoio pedagógico e abertura para experimentar novas metodologias (Mendes, 2020).

Assim, o ensino de Arte na perspectiva da educação inclusiva não se resume a adaptar atividades. Trata-se de construir ambientes em que todos possam participar, criar, interpretar e aprender, respeitando singularidades sem abrir mão do direito ao conhecimento artístico.

Conclui-se que a Arte, especialmente em diálogo com musicalização e fundamentos da musicoterapia, constitui campo fértil para promoção de inclusão, expressão e desenvolvimento integral. Quando sustentado por formação docente, recursos adequados e intencionalidade pedagógica, o ensino de Arte contribui para consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva.

1.3.1 A Arte e a Música no currículo da Educação Básica: fundamentos legais e organização curricular

A inserção da Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica representa um avanço significativo na compreensão da educação como processo de formação integral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) assegura a presença da Arte no currículo escolar, reconhecendo seu papel na ampliação das experiências culturais, sensíveis e expressivas dos estudantes. Essa orientação rompe com perspectivas reducionistas de ensino, ao afirmar que a escola deve contemplar múltiplas linguagens como forma de desenvolvimento humano pleno.

A consolidação desse princípio foi aprofundada com a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que reafirma a Arte como componente obrigatório em todas as etapas da Educação Básica. O documento organiza o ensino artístico em quatro linguagens — artes visuais, dança, teatro e música —, reconhecendo que cada uma delas oferece modos próprios de expressão, comunicação e produção cultural. Dessa forma, o currículo de Arte deixa de ocupar um lugar periférico e passa a integrar o núcleo estruturante da formação escolar.

No campo específico da música, a legislação brasileira avançou ao instituir sua obrigatoriedade por meio da Lei nº 11.769/2008, posteriormente atualizada pela Lei nº 13.278/2016, que define a música como conteúdo integrante do componente Arte. Essas normativas consolidam o reconhecimento da música como linguagem essencial à formação cultural dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da escuta sensível, da criatividade e das relações coletivas mediadas pelo fazer musical.

A BNCC (2018) propõe que o ensino de Arte se organize a partir de experiências de criação, apreciação e contextualização, articulando produção artística e reflexão cultural. Esse desenho curricular valoriza processos e não apenas resultados, permitindo que o estudante

participe ativamente das práticas artísticas segundo seus modos próprios de aprender, perceber e expressar. Tal orientação favorece propostas pedagógicas mais abertas, capazes de acolher diferentes ritmos, estilos cognitivos e formas de participação.

Quando se observa a organização curricular nas redes públicas de ensino, nota-se que a Arte ocupa espaço regular na matriz curricular do Ensino Fundamental e Médio, ainda que frequentemente enfrente desafios de infraestrutura, carga horária reduzida e formação específica dos professores. Mesmo diante dessas limitações, o currículo artístico apresenta potencial singular para promover experiências educativas que ultrapassam a centralidade da linguagem verbal e escrita, aspecto especialmente relevante no contexto da educação inclusiva.

A educação inclusiva exige que o currículo escolar seja compreendido como espaço flexível, capaz de se adaptar às singularidades dos estudantes. Nesse sentido, o ensino de Arte e Música oferece condições privilegiadas para a construção de práticas pedagógicas que não se baseiam na padronização, mas na valorização das diferenças. Como destaca Mantoan (2015), a inclusão se efetiva quando a escola reconhece que todos aprendem, ainda que por caminhos distintos.

Para estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, as linguagens artísticas podem constituir canais significativos de comunicação, expressão emocional e interação social. A música, em particular, favorece experiências corporais, sonoras e afetivas que ampliam a participação escolar, reduzindo barreiras que muitas vezes se manifestam em metodologias centradas apenas na linguagem verbal ou escrita.

O currículo de Arte, quando orientado por princípios inclusivos, possibilita que atividades sejam planejadas com diferentes níveis de complexidade, múltiplas formas de participação e variadas estratégias de mediação pedagógica. Assim, o estudante não é convidado apenas a “acompanhar” a turma, mas a construir sua própria trajetória de aprendizagem, respeitando suas potencialidades e necessidades.

Essa perspectiva curricular desloca o foco do déficit para a potência, compreendendo que a diversidade enriquece o ambiente escolar. O ensino de Arte e Música, ao integrar sensibilidade, criação e cultura, contribui para fortalecer vínculos, ampliar o sentimento de pertencimento e promover experiências educativas compartilhadas entre estudantes com e sem deficiência.

Dessa maneira, compreender a organização curricular da Arte e da Música na Educação Básica é fundamental para analisar como essas diretrizes se materializam na prática docente. É

nesse ponto que o presente estudo se insere, ao investigar as percepções dos professores sobre os desafios e possibilidades do ensino de Arte no atendimento a estudantes com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva.

1.4 MÚSICA, MUSICALIZAÇÃO E MUSICOTERAPIA COMO CAMPOS DE DIÁLOGO

A música, enquanto linguagem artística, ocupa lugar singular no campo do ensino de Arte, pois envolve simultaneamente corpo, emoção, escuta e interação social. Assim como as demais linguagens artísticas, ela não se limita a uma técnica ou conteúdo específico, mas constitui uma forma de expressão humana historicamente construída. Conforme afirmam as Diretrizes Curriculares do Paraná, "a arte, como atitude do espírito e das mãos, é histórica e social" (Paraná, 2018, p. 37). Esse entendimento permite compreender a música como prática cultural que favorece experiências estéticas e educativas, especialmente relevantes quando se pensa na diversidade presente na escola contemporânea.

No contexto do ensino de Arte na perspectiva da educação inclusiva, a música amplia possibilidades de participação, comunicação e aprendizagem. Brito (2003) destaca que a linguagem musical permite formas de expressão que não dependem exclusivamente da fala ou da escrita, o que a torna especialmente potente em contextos nos quais estudantes apresentam diferentes modos de comunicação. Para a autora,

> [...] a música é linguagem que organiza e expressa o pensamento humano em dimensões que ultrapassam o verbal, permitindo que o sujeito se comunique e se constitua por meio do som e do movimento (Brito, 2003, p. 29).

Essa característica favorece práticas pedagógicas mais flexíveis, capazes de acolher diferentes ritmos, respostas corporais, vocalizações e interações sonoras no cotidiano escolar.

A musicalização, nesse cenário, deve ser compreendida como processo educativo amplo, que envolve vivências sonoras, experimentação e construção de sentidos. Penna (2012) afirma que a musicalização não se restringe ao ensino de conteúdos formais da música, mas constitui experiência que desenvolve escuta, sensibilidade e percepção. Segundo a autora,

> [...] a musicalização não se reduz à aprendizagem de conceitos musicais, mas se constitui como um processo de vivência, experimentação e construção de significados a partir das experiências sonoras (Penna, 2012, p. 45).

Essa concepção dialoga diretamente com o ensino de Arte proposto na Base Nacional Comum Curricular, que orienta experiências artísticas centradas na criação, fruição e reflexão, respeitando a diversidade dos estudantes (Brasil, 2018).

No campo da educação inclusiva, a musicalização escolar favorece a participação de estudantes com deficiência ao permitir respostas múltiplas e não padronizadas. A experiência musical integra dimensões afetivas, motoras e cognitivas, contribuindo para o desenvolvimento global do indivíduo. Gainza (1988) afirma que "a vivência musical constitui um meio privilegiado de integração entre sensibilidade, movimento e pensamento, favorecendo o desenvolvimento integral da pessoa (p. 14).

Desse modo, a música no ensino de Arte não atua apenas como conteúdo curricular, mas como prática que estimula vínculos, atenção compartilhada, memória, coordenação motora e expressão emocional.

A BNCC reforça essa perspectiva ao afirmar que as experiências artísticas envolvem materialidades sensíveis, corporais, sonoras e subjetivas, devendo considerar a natureza vivencial do conhecimento artístico. Conforme o documento,

> [...] uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva (Brasil, 2018, p. 195).

Essa orientação sustenta o lugar da música como linguagem essencial no ensino de Arte e legitima sua utilização em propostas pedagógicas inclusivas.

Ao lado da musicalização escolar, emerge a musicoterapia como campo teórico que dialoga com o uso da música em processos de desenvolvimento humano. É importante, contudo, delimitar claramente sua especificidade. A musicoterapia constitui área clínica e terapêutica, distinta da prática pedagógica escolar. Bruscia (2016) define:

> A musicoterapia é um processo no qual o terapeuta ajuda o cliente a promover saúde, utilizando experiências musicais e as relações que se desenvolvem através delas como forças dinâmicas de mudança, em um contexto profissional e com objetivos claramente definidos (p. 28).

Essa definição evidencia que a musicoterapia possui finalidade terapêutica e requer formação específica, não se confundindo com o trabalho docente em sala de aula.

Apesar dessa distinção, fundamentos da musicoterapia oferecem contribuições teóricas

importantes para pensar o uso pedagógico da música em contextos inclusivos. Benenzon (1998) destaca que a música constitui meio privilegiado de comunicação humana, especialmente quando a linguagem verbal é limitada. O autor afirma que

> [...] a música permite ao indivíduo comunicar-se consigo mesmo e com o outro, estabelecendo vínculos por meio do som, do ritmo e do movimento, mesmo quando a palavra não é suficiente (Benenzon, 1998, p. 67).

Esse entendimento ilumina o potencial da música no cotidiano escolar para favorecer vínculos, pertencimento e interação entre estudantes com e sem deficiência.

Ruud (1998), ao discutir música e identidade, enfatiza que experiências musicais participam dos processos de construção do self e do pertencimento social. Para o autor, “a música participa da constituição do self e do sentimento de estar-no-mundo, contribuindo para processos de identidade, reconhecimento e integração social” (p. 52).

Essa perspectiva aproxima música, educação e inclusão, reforçando que experiências musicais na escola podem favorecer autoestima, autonomia e participação ativa dos estudantes.

No ensino de Arte, o professor não assume a função de musicoterapeuta, pois a musicoterapia exige formação clínica específica. Entretanto, princípios oriundos desse campo podem inspirar práticas pedagógicas mais sensíveis, especialmente no trabalho com estudantes com deficiência. Ao reconhecer a música como espaço relacional, o docente pode desenvolver propostas que valorizem a escuta, o corpo e o vínculo, favorecendo a participação de todos no ambiente escolar (Benenzon, 1998).

A articulação entre música, musicalização e musicoterapia configura-se, portanto, como campo de diálogo teórico e metodológico. Ainda que cada área possua objetivos próprios, todas compartilham a compreensão da música como experiência humana integradora, que envolve emoção, corporeidade e interação social. Esse diálogo amplia o repertório pedagógico do professor de Arte e oferece fundamentos para práticas mais sensíveis, criativas e inclusivas.

Nesse sentido, compreender a música como linguagem artística no currículo escolar, a musicalização como processo educativo vivencial e a musicoterapia como campo clínico de referência teórica permite delimitar fronteiras sem perder conexões. Essa compreensão evita reducionismos e fortalece o ensino de Arte como espaço legítimo de inclusão, no qual cada estudante pode encontrar modos próprios de expressão e participação.

Ao integrar práticas musicais fundamentadas teoricamente, o ensino de Arte favorece expressão, comunicação e interação, especialmente entre estudantes com deficiência. Gainza

(1988, p.18) sintetiza esse potencial ao afirmar que “a música possibilita experiências significativas que mobilizam o ser humano em sua totalidade” Assim, a música se afirma como linguagem privilegiada no ensino de Arte, capaz de ampliar oportunidades de aprendizagem e participação na escola inclusiva.

Dessa forma, ao reconhecer música, musicalização e musicoterapia como campos de diálogo, este referencial teórico sustenta a compreensão do ensino de Arte como prática educativa sensível às diferenças. Essa articulação fortalece a análise proposta nesta pesquisa, que busca compreender percepções e desafios enfrentados por educadores no atendimento a estudantes com deficiência no ensino de Arte, na perspectiva da educação inclusiva.

Com o propósito de situar esta dissertação no panorama das pesquisas brasileiras sobre musicalização, educação especial e educação inclusiva, realizou-se um levantamento de produções acadêmicas que dialogam diretamente com o tema investigado. Esse mapeamento permite compreender como a música e a musicalização vêm sendo abordadas no campo educacional como estratégias de participação, comunicação e aprendizagem de estudantes com deficiência. Além disso, conhecer esses estudos contribui para identificar tendências, avanços e lacunas na produção científica nacional, fortalecendo a justificativa desta pesquisa, que se dedica a compreender as percepções e os desafios docentes no ensino de Arte em contexto inclusivo no município de Governador Valadares.

Para ampliar a compreensão sobre o estado da produção científica nacional que articula musicalização, musicoterapia e educação inclusiva, apresenta-se a seguir um levantamento de dissertações e teses desenvolvidas no Brasil sobre a temática. O quadro permite visualizar tendências de pesquisa, enfoques metodológicos e contribuições recentes para o campo. O Quadro 2 apresenta algumas dissertações brasileiras que evidenciam esse campo de investigação.

Quadro 2 Produções acadêmicas sobre musicalização na Educação Especial e Inclusiva no Brasil

Autor(a) / Ano	**Título do trabalho**	**Nível**	**Instituição**	**Local**	**Observações**
BARRETO, Ássia dos Santos (2022)	Educação musical inclusiva no ensino infantil: um	Mestrado em Educação	UDESC	Florianópolis	Pesquisa recente sobre musicalização e inclusão na educação

	estudo em diálogo com a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon				infantil
RAVAGNANI, Anahi (2009)	A educação musical de crianças com Síndrome de Down em um contexto de interação social	Mestrado em Música	UFPR	Curitiba	Estudo sobre música como mediadora da interação social
SANTOS, Wanderley de Figueiredo dos (2020)	O uso de jogos musicais no processo de musicalização de crianças da educação infantil por professores não especialistas em música	Mestrado em Educação	UFC	Fortaleza	Investigação sobre práticas musicais em contextos escolares diversos
ALVES, Keller Cardoso Viana (2023)	A apreciação de gêneros musicais brasileiros por alunos com deficiência:	Mestrado Profissional em Educação	UTFPR	Londrina	Pesquisa sobre escuta musical e inclusão

	percepção e ampliação de repertório				

Fonte: Elaborado pela própria autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O estudo de Barreto (2022) investiga a educação musical inclusiva na educação infantil, articulando práticas pedagógicas com a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. A autora demonstra que experiências sonoras planejadas favorecem o desenvolvimento da percepção auditiva, da expressão corporal e da comunicação das crianças, incluindo aquelas com deficiência. Seu trabalho destaca que a musicalização, quando estruturada de forma sensível e progressiva, amplia oportunidades de participação no cotidiano escolar e fortalece processos de aprendizagem coletiva.

Na pesquisa de Ravagnani (2009), a musicalização é analisada a partir da interação social de crianças com Síndrome de Down. A autora evidencia que a música cria espaços de troca, escuta e cooperação, possibilitando que essas crianças se expressem para além da linguagem verbal. O estudo demonstra que práticas musicais em grupo favorecem vínculos afetivos, desenvolvimento cognitivo e participação social, contribuindo diretamente para a construção de ambientes escolares mais inclusivos.

O trabalho de Santos (2020) discute o uso de jogos musicais por professores não especialistas em música na educação infantil. O autor revela que estratégias lúdicas e acessíveis permitem integrar a musicalização ao cotidiano escolar, mesmo em contextos onde o professor não possui formação específica na área musical. A pesquisa aponta que essas práticas ampliam o engajamento das crianças, estimulam a criatividade e favorecem a inclusão de estudantes com diferentes formas de aprendizagem e participação.

Já Alves (2023) investiga a apreciação de gêneros musicais brasileiros por estudantes com deficiência, analisando como a ampliação do repertório de escuta contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da percepção sonora e da participação cultural. O autor demonstra que a escuta orientada e a valorização de diferentes estilos musicais fortalecem a autonomia dos estudantes e promovem experiências artísticas significativas no contexto escolar inclusivo.

Em conjunto, essas pesquisas revelam que a musicalização tem sido reconhecida como uma prática potente para ampliar processos de inclusão, participação e desenvolvimento humano. Elas também evidenciam que a música, quando integrada ao ensino de Arte, favorece experiências sensíveis, relações cooperativas e construção de identidade no ambiente escolar.

Esse entendimento dialoga com autores contemporâneos da educação inclusiva. Mantoan (2015) afirma que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas exige práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças como parte constitutiva da aprendizagem.

Nessa mesma direção, Pletsch (2020) destaca que políticas inclusivas só se concretizam quando há mudanças na cultura escolar e na formação docente. Assim, ao articular musicalização, ensino de Arte e inclusão, esta dissertação se insere em um campo atual e necessário, buscando compreender como professores vivenciam esses desafios no contexto específico das escolas públicas de Governador Valadares.

Para ampliar a compreensão sobre o estado da produção científica nacional que articula musicalização, musicoterapia e educação inclusiva, apresenta-se a seguir um levantamento de dissertações e teses desenvolvidas no Brasil sobre a temática. O quadro permite visualizar tendências de pesquisa, enfoques metodológicos e contribuições recentes para o campo.

2 CAPÍTULO II METODOLOGIA

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, detalhando os caminhos utilizados para compreender as percepções e os desafios enfrentados por professores no atendimento a estudantes com deficiência no ensino de Arte, na perspectiva da educação inclusiva em Governador Valadares. Inicialmente, descreve-se o tipo de estudo, a natureza quantitativa e descritiva da investigação, bem como os critérios de escolha das escolas e dos participantes. Em seguida, são apresentados os procedimentos de coleta de dados, com destaque para a aplicação de questionários estruturados aos docentes e a análise de documentos institucionais das escolas pesquisadas.

Na sequência, o capítulo explicita os procedimentos de análise dos dados, indicando como as respostas foram organizadas, tabuladas e interpretadas à luz do referencial teórico da educação inclusiva e do ensino de Arte. Dessa forma, a metodologia busca assegurar rigor, clareza e coerência entre os objetivos da pesquisa, os instrumentos utilizados e o tratamento das informações coletadas, possibilitando uma leitura consistente da realidade investigada.

2.1 TIPO DE ESTUDO E SUA JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo, de natureza quantitativa, com objetivos exploratórios e descritivos. A opção por essa abordagem se justifica pela intenção de identificar e analisar dados concretos relacionados às percepções e aos desafios enfrentados por professores no atendimento a estudantes com deficiência no ensino de Arte. A pesquisa quantitativa permite organizar informações de forma objetiva, possibilitando a observação de tendências e padrões presentes na realidade investigada.

O trabalho de campo foi escolhido por possibilitar contato direto com o ambiente escolar e com os sujeitos envolvidos na investigação. Esse tipo de pesquisa favorece a coleta de dados junto aos participantes, ampliando a compreensão do fenômeno estudado. Conforme explica Fonseca (2000):

> A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (p. 132).

Assim, o estudo de campo permitiu reunir informações diretamente da realidade

educacional pesquisada.

Antes da etapa empírica, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de construir o referencial teórico que sustenta a investigação. Esse levantamento possibilitou conhecer produções acadêmicas e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva e ao ensino de Arte. Koche (1997, p. 122) afirma que [...] a pesquisa bibliográfica amplia o grau de conhecimentos em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica forneceu base teórica consistente para orientar a construção dos instrumentos de coleta de dados.

Quanto aos objetivos, a pesquisa possui caráter exploratório, pois busca aproximação inicial com o problema investigado, e descritivo, por envolver levantamento e análise de dados sobre a realidade observada. Gil (2002) explica que pesquisas exploratórias favorecem maior familiaridade com o tema, enquanto pesquisas descritivas permitem registrar e interpretar características de determinado fenômeno. Essa combinação mostrou-se adequada para compreender o contexto do ensino de Arte na perspectiva da educação inclusiva.

A escolha pela abordagem quantitativa se deve à necessidade de organizar os dados coletados de forma sistemática, permitindo mensurar respostas e identificar padrões nas percepções dos participantes. Spratt, Walker e Robison (2004) ressaltam que a pesquisa quantitativa busca analisar o fenômeno social a partir de dados observáveis e mensuráveis. Esse enfoque contribui para maior clareza na apresentação dos resultados e para fundamentar discussões posteriores.

O estudo foi realizado em escolas municipais e estaduais de Governador Valadares, Minas Gerais, envolvendo professores que atuam no ensino de Arte. O estudo de campo possibilitou compreender aspectos da prática pedagógica a partir dos dados coletados junto aos profissionais participantes. Gil (2007, p.57) destaca que “os estudos de campo visam mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis”. Assim, buscou-se observar a realidade investigada de forma direta e sistematizada.

Por fim, a combinação entre pesquisa bibliográfica e estudo de campo, com abordagem quantitativa e objetivos exploratórios e descritivos, mostrou-se adequada para atender aos propósitos desta investigação. Esse percurso metodológico permitiu construir uma base teórica consistente e coletar dados que contribuirão para analisar os desafios e as percepções dos professores no ensino de Arte em contextos de educação inclusiva.

2.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados representa uma etapa central da pesquisa, pois é nesse momento que as informações necessárias para responder ao problema investigado são obtidas junto à realidade estudada. Para Lakatos e Marconi (2017), a coleta de dados consiste no conjunto de procedimentos utilizados para obter informações que possibilitem testar hipóteses ou responder às questões de investigação. Assim, mais do que simplesmente reunir respostas, trata-se de um processo planejado e organizado, que busca garantir a confiabilidade e a adequação das informações aos objetivos propostos.

Nessa etapa, o pesquisador define como, onde e com quem os dados serão coletados, considerando o contexto institucional e social em que o estudo se desenvolve. Gil (2007) afirma que a definição do campo de pesquisa e da população investigada é fundamental para assegurar coerência entre o problema formulado, os objetivos e os instrumentos utilizados. Dessa forma, a delimitação do espaço empírico e do público participante orienta todo o percurso da coleta de dados.

Os instrumentos utilizados exercem papel decisivo na qualidade das informações obtidas. Questionários, formulários e documentos institucionais são recursos frequentemente empregados em pesquisas de natureza quantitativa, pois permitem registrar dados de maneira objetiva e organizada. Segundo Cervo, Bervian e Silva (2007), a escolha adequada dos instrumentos de coleta é condição essencial para garantir precisão e validade dos resultados, evitando ambiguidades e interpretações equivocadas.

Antes da aplicação definitiva dos instrumentos, recomenda-se a realização de testes prévios. Lakatos e Marconi (2017) destacam que o pré-teste permite verificar a clareza das perguntas, a compreensão dos respondentes e a adequação do instrumento à realidade investigada. Esse cuidado contribui para reduzir falhas na coleta e aumentar a confiabilidade dos dados obtidos.

A coleta de dados, portanto, não se limita ao ato de aplicar instrumentos, mas envolve planejamento, reflexão e acompanhamento contínuo do processo. Gil (2007) ressalta que um levantamento bem conduzido favorece análises mais consistentes e aproxima os resultados da realidade pesquisada. Assim, a qualidade dos dados coletados depende diretamente do rigor metodológico adotado pelo pesquisador.

Merriam (1998) destaca que todo problema de pesquisa pode ser examinado a partir de diferentes perspectivas teóricas, e que a estrutura metodológica escolhida direciona o modo

como os dados serão coletados e analisados. Ainda que a autora trate de abordagens diversas, sua contribuição reforça que as decisões metodológicas influenciam diretamente o percurso investigativo e a produção do conhecimento.

Teixeira (2003, p. 189) explica que diferentes técnicas podem ser utilizadas na coleta de dados, dependendo da natureza da pesquisa. O autor afirma que “os investigadores de pesquisa quantitativa utilizam instrumentos tipo survey para coleta de dados, amostra probabilística, escalas, testes e medidas, tratamento estatístico na análise dos dados coletados”.

Essa orientação fundamenta a escolha do questionário como principal instrumento de coleta nesta pesquisa. Considerando os objetivos do estudo e a natureza do problema investigado, optou-se pela aplicação de questionário estruturado, composto por perguntas fechadas, permitindo organizar as respostas em dados mensuráveis. Segundo Gil (2007), o questionário é adequado quando se busca levantar opiniões, percepções e práticas de determinado grupo social de forma sistematizada. Além disso, realizou-se análise documental de registros institucionais, complementando as informações obtidas no campo.

Dessa forma, a coleta de dados ocorreu por meio de dois procedimentos principais: aplicação de questionário aos professores que atuam no ensino de Arte e análise de documentos escolares relacionados às práticas pedagógicas e à organização institucional. Conforme destacam Cervo, Bervian e Silva (2007), a combinação de diferentes fontes de dados contribui para ampliar a compreensão do fenômeno investigado e fortalecer a consistência dos resultados.

2.2.1 Questionário

O questionário foi escolhido como instrumento principal de coleta de dados por permitir registrar informações de forma objetiva e padronizada. Gil (2007, p. 128) define o questionário como:

> [...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas.

Essa técnica mostrou-se adequada para captar as percepções dos professores sobre os desafios e práticas relacionadas ao atendimento de estudantes com deficiência no ensino de Arte.

A elaboração do questionário exigiu atenção especial à clareza das perguntas e à adequação da linguagem ao público participante. Parasuraman (1991) destaca que o

questionário consiste em uma série de questões formuladas para obter dados relevantes à pesquisa, e que sua construção requer cuidado para garantir que as respostas correspondam ao que se pretende investigar.

Antes da aplicação definitiva, recomenda-se a realização de um pré-teste do instrumento. Lakatos e Marconi (1999) afirmam que o pré-teste permite verificar se as perguntas estão compreensíveis e se produzem as informações esperadas. Hair *et al.* (2004, p.152) reforçam que "um grupo de pessoas com características semelhantes à população pesquisada pode responder o questionário, permitindo avaliar sua eficácia antes da aplicação final". Seguindo essa orientação, o questionário foi revisado previamente, garantindo maior segurança na coleta dos dados.

2.2.2 Análise documental

A análise documental constituiu o segundo procedimento de coleta de dados utilizado na pesquisa. Esse método possibilita examinar registros institucionais, documentos pedagógicos e materiais oficiais que ajudam a compreender o contexto escolar investigado. Mattar (1999, p.167) explica que "a análise documental compreende o exame de documentos internos de instituições privadas ou governamentais, como regulamentos, relatórios e manuais, que apresentam baixo custo operacional e fácil acesso". No campo educacional, essa técnica permite observar como a escola organiza suas práticas e registros relacionados à inclusão e ao ensino de Arte.

A pesquisa documental exige preparo prévio na identificação das fontes e dos materiais relevantes ao objeto de estudo. Poupart *et al.* (2008, p.298) ressaltam que "a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo quanto ao reconhecimento das fontes potenciais de informação, não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também do questionamento"

Assim, foram selecionados documentos escolares que contribuíram para complementar os dados obtidos por meio do questionário. Portanto, a combinação entre questionário estruturado e análise documental permitiu coletar dados de forma organizada e coerente com os objetivos da pesquisa. Esses procedimentos forneceram informações que possibilitarão compreender as percepções docentes e os desafios enfrentados no ensino de Arte em contextos de educação inclusiva.

2.3 VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

A escolha dos questionários como instrumento de coleta de dados exigiu atenção especial ao processo de elaboração e validação das perguntas. Optou-se por um questionário composto por questões fechadas, construídas a partir dos objetivos da pesquisa, buscando garantir que cada item estivesse alinhado ao problema investigado e às informações que se pretendia obter. Esse cuidado inicial foi essencial para assegurar clareza, objetividade e coerência no instrumento aplicado aos professores participantes.

Antes da aplicação definitiva, o questionário passou por um processo de validação por especialistas. Três doutores com experiência em pesquisa educacional analisaram o instrumento, avaliando a pertinência das questões, a adequação da linguagem e a relação entre os itens e os objetivos do estudo. Esse procedimento, conhecido como validação por experts, contribui para aumentar a confiabilidade dos dados coletados, pois permite identificar possíveis ambiguidades ou falhas na construção das perguntas.

Além da avaliação dos especialistas, realizou-se também a aplicação de um teste piloto. Esse procedimento possibilitou observar, na prática, se as perguntas eram compreendidas pelos respondentes e se as respostas forneciam informações relevantes para a pesquisa. Sampaio (2009, p. 32) ressalta que o teste piloto permite que o pesquisador, após analisar as experiências obtidas com a testagem, “emita um juízo e delimite a pesquisa”, ajustando o instrumento antes da aplicação final.

No mesmo sentido, Schork (2009, p. 30) destaca que o teste piloto auxilia na validação do planejamento do estudo, pois “[...] para o desenvolvimento do estudo proposto, sentimos a necessidade de elaborar um projeto-piloto”. Essa etapa tornou possível identificar ajustes necessários, como reformulação de enunciados, organização das alternativas de resposta e adequação do tempo de preenchimento.

A aplicação do teste piloto foi realizada com professores que não participaram da amostra principal da pesquisa. Esse procedimento permitiu aproximar o instrumento da situação real de coleta de dados, contribuindo para maior segurança na aplicação definitiva do questionário junto aos participantes da investigação.

Assim, a validação por especialistas aliada ao teste piloto possibilitou o refinamento do instrumento final. Esse processo garantiu maior consistência metodológica e confiabilidade na coleta dos dados, favorecendo que os resultados obtidos representassem de forma mais fiel as percepções dos professores sobre os desafios do atendimento a estudantes com deficiência no ensino de Arte, na perspectiva da educação inclusiva.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A etapa de análise dos dados é fundamental em uma pesquisa, pois é nela que as informações coletadas ganham sentido e se transformam em resultados capazes de responder ao problema investigado. Para Gilússz (2005), analisar dados significa organizar, classificar e interpretar as informações obtidas no campo, buscando compreender padrões, tendências e relações entre as variáveis estudadas. Assim, a análise não é apenas uma operação técnica, mas um momento de reflexão sobre a realidade pesquisada.

Em pesquisas de natureza quantitativa, como a que orienta este estudo, os dados obtidos por meio de questionários estruturados são organizados em tabelas e gráficos, possibilitando a visualização das respostas e a identificação de frequências. Segundo Gil (2007), a análise quantitativa permite "transformar dados em informações organizadas, facilitando a interpretação e a comunicação dos resultados" (p.156). Esse procedimento contribui para uma leitura objetiva das percepções dos educadores investigados.

Para apoiar a interpretação dos dados coletados, foi utilizada a análise de conteúdo como técnica complementar de tratamento das informações. Bardin (2004, p. 37) define a análise de conteúdo como:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção dessas mensagens.

Essa perspectiva permite compreender não apenas o que foi respondido, mas também os sentidos presentes nas escolhas feitas pelos participantes.

Embora a análise de conteúdo tenha sido inicialmente associada a pesquisas qualitativas, ela também pode ser utilizada em estudos quantitativos, especialmente quando se busca identificar a frequência de determinados temas ou categorias em respostas estruturadas. Richardson (1999) afirma que "a análise de conteúdo pode assumir caráter quantitativo quando trabalha com indicadores de frequência e distribuição de categorias" (p. 223).

Esse entendimento justifica sua utilização no tratamento das respostas do questionário aplicado aos professores.

Bardin (2004) também ressalta que a análise de conteúdo não se limita à contagem de respostas, mas envolve etapas organizadas de leitura, categorização e interpretação. Segundo a autora, o processo analítico percorre três fases principais: a pré-análise, a exploração do

material e o tratamento dos resultados. Essas etapas favorecem uma leitura sistemática dos dados e contribuem para a construção de inferências consistentes.

No contexto desta pesquisa, após a coleta dos questionários, as respostas foram organizadas em planilhas eletrônicas, permitindo a tabulação dos dados e o cálculo das frequências. Posteriormente, as respostas foram agrupadas em categorias temáticas relacionadas aos eixos do estudo, como formação docente, práticas pedagógicas e condições institucionais. Para Minayo (2012, p.316), a categorização é uma etapa essencial da análise, pois permite "ordenar e classificar os dados em núcleos de sentido que expressam a lógica interna do discurso".

Além disso, a análise documental foi tratada de modo complementar, permitindo relacionar os dados obtidos nos questionários com informações presentes nos registros institucionais. Gil (2007) afirma que a combinação de diferentes fontes de dados fortalece a análise e amplia a compreensão do fenômeno investigado, evitando interpretações isoladas ou fragmentadas.

Outro aspecto considerado na análise foi o cuidado em interpretar os dados sempre em diálogo com o referencial teórico da pesquisa. A análise dos dados deve estar articulada aos fundamentos teóricos do estudo, pois é esse diálogo que permite transformar informações empíricas em conhecimento científico. Severino (2016) afirma que "os dados coletados só adquirem significado quando interpretados à luz de um referencial teórico consistente" (p. 125). Esse princípio orientou toda a leitura dos resultados obtidos.

Dessa forma, a análise dos dados não se restringiu à apresentação de números ou percentuais, mas buscou interpretar as percepções dos educadores sobre os desafios, as práticas pedagógicas e as condições institucionais relacionadas ao atendimento de estudantes com deficiência no ensino de Arte. Esse movimento analítico permitiu aproximar os resultados empíricos dos objetivos propostos no estudo.

O tratamento sistemático dos dados coletados possibilitou identificar tendências, recorrências e lacunas presentes no contexto investigado. Como destaca Bardin (2004), a análise de conteúdo favorece a passagem do conteúdo manifesto ao conteúdo latente, permitindo uma compreensão mais profunda das mensagens expressas pelos participantes. Assim, os procedimentos adotados asseguraram rigor metodológico e coerência na interpretação dos resultados desta pesquisa.

2.5 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

O universo ou população é um grupamento de componentes que apresentam os atributos do objeto de estudo sendo uma amostra, é uma parte selecionada do universo com base no parâmetro de representatividade (Vergara, 1997). Dessa forma, é necessário escolher pela dificuldade de trabalhar com todo universo os elementos para compor a amostra.

A população compreende como respondentes: 22 professores ensino fundamental I e II dos turnos matutino e vespertino das Escola Estadual Sinval Rodrigues Coelho, Escola Estadual Pedro Faria, Escola Municipal Ivo de Tassis, Escola Estadual Professor Darcy Ribeiro e Escola Municipal Marilourdes Nunes Coelho, todas as escolas são pertencentes ao município de Governador Valares – MG.

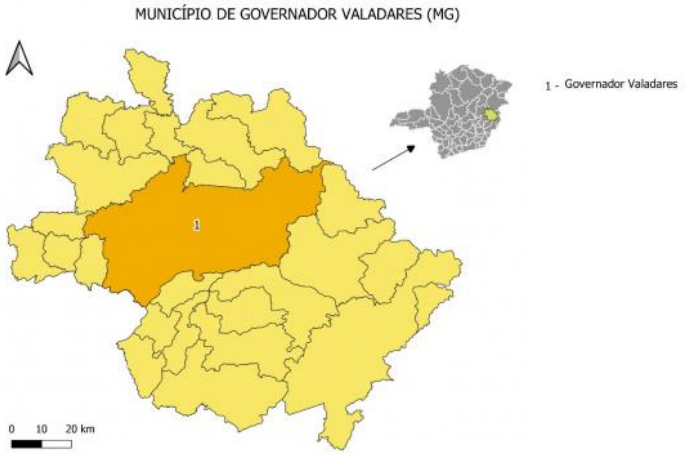
2.6 CONTEXTO PRÁTICO DA INVESTIGAÇÃO

2.6.1 Lócus da Pesquisa

Governador Valadares está localizada na região leste do estado de Minas Gerais e constitui um importante polo urbano e regional. O município exerce papel estratégico na articulação econômica, social e cultural do Vale do Rio Doce, atendendo não apenas sua população local, mas também diversos municípios do entorno. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a cidade possui população estimada em aproximadamente 281 mil habitantes, configurando-se como um dos principais centros urbanos do interior mineiro (IBGE, 2025).

A ocupação territorial de Governador Valadares está diretamente ligada ao processo de interiorização econômica ocorrido ao longo do século XX, especialmente impulsionado pela expansão ferroviária e pela exploração dos recursos naturais da região. Essa trajetória histórica contribuiu para a formação de uma cidade marcada por intenso fluxo migratório, diversidade cultural e constante crescimento urbano. Esse contexto influencia diretamente a organização dos serviços públicos, entre eles a educação, que atende uma população heterogênea e socialmente diversa.

Figura 3 Localização do município de Governador Valadares



Fonte: Infraestrutura Estadual de Dados Espaciais de Minas Gerais[3]

Outro aspecto que caracteriza o município é sua relevância econômica regional. Governador Valadares apresenta forte atuação nos setores de comércio, prestação de serviços e educação superior, funcionando como referência para municípios vizinhos (AMIG[4], s.d.). Essa centralidade regional impacta a rede educacional, que recebe estudantes de diferentes localidades, ampliando os desafios de gestão escolar e atendimento às pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

No campo turístico e cultural, a cidade é reconhecida internacionalmente como um dos principais destinos de voo livre. Conforme destaca a Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais, Governador Valadares é considerada “um dos maiores polos mundiais do voo livre, atraindo praticantes de diversos países” (Minas Gerais, s.d.). Essa característica evidencia o potencial cultural e esportivo local, elementos que também se refletem nas práticas escolares e nas propostas pedagógicas desenvolvidas no município.

Do ponto de vista educacional e social, Governador Valadares apresenta desafios típicos de centros urbanos médios brasileiros, como desigualdades socioeconômicas, demandas por inclusão escolar e necessidade de fortalecimento das políticas públicas educacionais. Esse cenário torna o município um campo relevante para investigar as percepções e os desafios enfrentados por professores no atendimento a estudantes com deficiência no ensino de Arte, na perspectiva da educação inclusiva.

Assim, compreender o contexto territorial, econômico e social de Governador Valadares contribui para situar a pesquisa em uma realidade concreta. O município apresenta condições

3 INFRAESTRUTURA ESTADUAL DE DADOS ESPACIAIS DE MINAS GERAIS. Figura 1 – Localização do município de Governador Valadares. Belo Horizonte: IDE-MG, [2000.]. Imagem em formato JPEG. Disponível em: http://journals.openedition.org/geografares/docannexe/image/3202/img-1.jpg. Acesso em: 26 abri. 2025.

4 Associação dos Municípios Mineradores de Minas Gerais

que tornam pertinente analisar como o ensino de Arte vem sendo desenvolvido nas escolas e quais são os desafios enfrentados para garantir a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência.

2.6.2 Escolas Pesquisadas

Escola A[5]

A Escola Estadual Sinval Rodrigues Coelho é uma instituição da rede pública estadual, vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, situada no bairro Vila Isa, em Governador Valadares. Localizada na Rua Nízio Peçanha Barcelos, nº 1100, a escola atende estudantes da educação básica em regime de tempo integral, oferecendo turmas do ensino fundamental e médio. Sua presença no território escolar do município representa uma oportunidade de acesso à formação regular para crianças e jovens da região.

Figura 4 Foto faixa da Escola Estadual Sinval Rodrigues Coelho

Fonte: Google Maps (2024)[6]

No cotidiano escolar, a instituição busca desenvolver práticas educativas que favoreçam tanto o desempenho acadêmico quanto a convivência entre os estudantes. Mesmo com a limitação de dados públicos detalhados sobre indicadores internos, a escola integra a rede estadual de ensino e cumpre papel relevante na oferta de educação básica no município.

Escola B[7]

A Escola Estadual Pedro Faria compõe a rede estadual de ensino de Minas Gerais e está situada no bairro Elvamar, em Governador Valadares, na Rua Salvador Coelho Xavier, nº 151.

---

[5] BRASIL. Escola Estadual Sinval Rodrigues Coelho. 2021. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/instituicao_unidade/escola-estadual-sinval-rodrigues-coelho

[6] Fonte: GOOGLE MAPS. Escola Estadual Sinval Rodrigues Coelho – Governador Valadares (MG). Imagem de satélite / Street View. Disponível em: https://www.google.com/maps. Acesso em: 14 jan. 2026.

[7] BRASIL. Escola Estadual Pedro Faria. 2021. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/instituicao_unidade/escola-estadual-pedro-faria

A unidade atende estudantes da educação básica em turmas regulares, contribuindo para o acesso à escolarização na comunidade local.

Figura 5 Foto faixa da Escola Estadual Pedro Faria

Fonte: Google Maps (2024)[8]

Seu funcionamento segue as orientações da Secretaria de Estado de Educação, buscando assegurar condições para o desenvolvimento escolar dos alunos. A escola representa um espaço de aprendizagem e socialização, atendendo à demanda educacional do bairro onde está inserida.

Escola C[9]

A Escola Municipal Ivo de Tassis integra a rede municipal de Governador Valadares e está localizada no bairro Turmalina, na Rua Escumilha, nº 95. A instituição atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e dispõe de espaços como biblioteca, quadra esportiva, laboratórios e ambientes destinados a atividades pedagógicas diversificadas.

Figura 6 Foto faixa da Escola Municipal Ivo de Tassis

Fonte: Inter TV / Globo (2021).[10]

[8] Fonte: GOOGLE MAPS. Escola Estadual Pedro Faria – Governador Valadares (MG). Imagem de satélite / Street View. Disponível em: https://www.google.com/maps.

[9] GOVERNADORVALADARES.NET.BR. Escola Municipal Ivo de Tassis. Disponível em: https://governadorvaladares.net.br/sobre/escola-municipal-ivo-de-assis-governador-valadares-mg

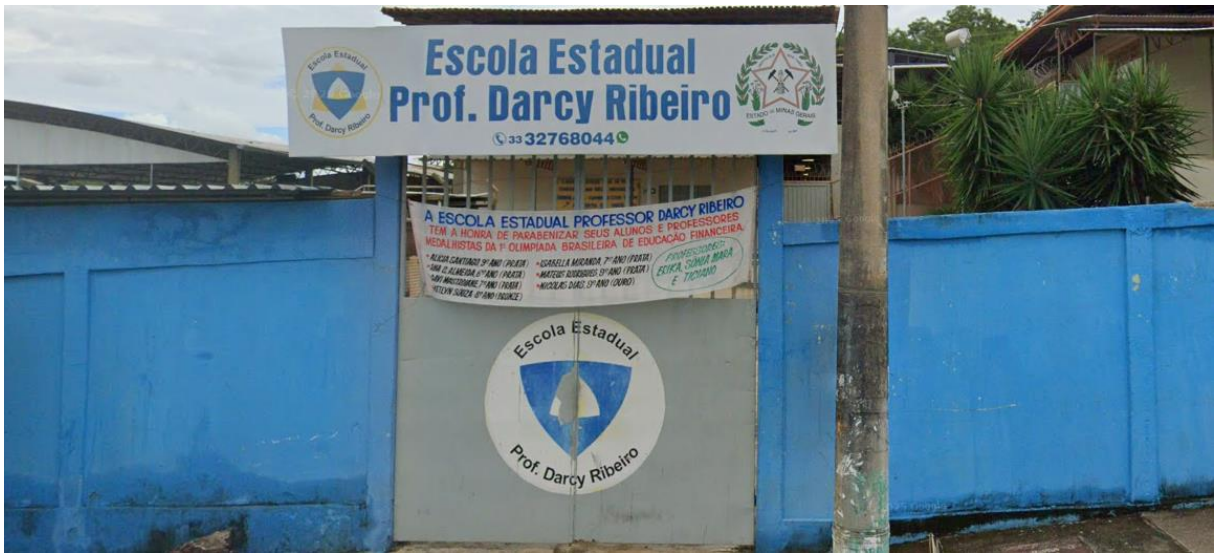
[10] INTER TV / GLOBO. Prefeitura de Valadares publica decreto que autoriza retomada das aulas presenciais. MG Inter TV 2ª Edição – Vales MG, 1 dez. 2021

Além das atividades curriculares, a escola desenvolve projetos voltados à formação integral dos estudantes, incentivando leitura, interação e participação. A presença de banheiros adaptados indica atenção às condições de acessibilidade, aspecto importante quando se considera a perspectiva da educação inclusiva.

Escola D[11]

A Escola Estadual Professor Darcy Ribeiro pertence à rede estadual de ensino e está situada na Rua Quintiliano Costa, nº 812, bairro São Paulo, em Governador Valadares. A instituição oferta Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, com turmas em turnos diurnos e noturnos.

Figura 7 Faixada da Escola Estadual Professor Darcy Ribeiro



Fonte: Google Maps (2024)[12]

A escola dispõe de biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva e acesso à internet, além de rampas e banheiros adaptados, favorecendo o atendimento de estudantes com deficiência. Seu nome homenageia Darcy Ribeiro, educador brasileiro reconhecido por sua defesa da escola pública democrática e humanista, o que simbolicamente reforça o compromisso institucional com a formação cidadã.

Escola D[13]

A Escola Municipal Marilourdes Nunes Coelho localiza-se na Avenida Cantídio

---

[11] BRASIL. Escola Estadual Professor Darcy Ribeiro. 2023. Disponível em: https://www.mg.gov.br/instituicao_unidade/escola-estadual-professor-darcy-ribeiro

[12] Fonte: GOOGLE MAPS. Escola Estadual Professor Darcy Ribeiro – Governador Valadares (MG). Imagem de satélite / Street View. Disponível em: https://www.google.com/maps.

13 QEDU – Dados Educacionais das Escolas. Escola Municipal Marilourdes Nunes Coelho – Governador Valadares – MG. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/31048470-escola-municipal-marilourdes-nunes-coelho

Ferreira da Silva, nº 250, bairro Jardim Atalaia, em Governador Valadares. A unidade atende desde a educação infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, desenvolvendo atividades pedagógicas e de socialização no espaço escolar.

Figura 8 Faixada da Escola Municipal Marilourdes Nunes Coelho

Fonte: Google Maps (2024)[14]

A instituição possui biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, quadra esportiva e áreas externas, compondo um ambiente favorável à aprendizagem. No que se refere à educação inclusiva, dispõe de rampas, banheiros adaptados e circulação ampla, possibilitando maior acessibilidade. A atuação dos profissionais busca integrar atividades pedagógicas e lúdicas, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

[14] Fonte: GOOGLE MAPS. Escola Municipal Marilourdes Nunes Coelho – Governador Valadares (MG). Imagem de satélite / Street View. Disponível em: https://www.google.com/maps.

3 CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de questionários a professores que atuam no ensino de Arte em escolas municipais e estaduais de Governador Valadares – MG. Ao todo, foram analisados 22 questionários, cujas respostas permitiram identificar percepções, desafios e práticas docentes relacionadas ao atendimento de estudantes com deficiência no contexto da educação inclusiva.

A análise dos dados foi organizada em categorias temáticas, alinhadas aos objetivos da pesquisa e fundamentadas no referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores. Inicialmente, realiza-se uma análise geral dos resultados, seguida da apresentação quantitativa das respostas por meio de gráficos e quadros. Por fim, procede-se a uma síntese interpretativa, buscando relacionar os achados empíricos com a literatura sobre educação inclusiva, ensino de Arte e musicalização como possibilidade pedagógica para estudantes com deficiência.

Os questionários foram respondidos por 22 professores, correspondendo a 100% dos participantes convidados. As respostas foram registradas em escala Likert de cinco pontos, variando de discordo totalmente a concordo totalmente. Para tratamento dos dados, as respostas foram organizadas em planilhas eletrônicas, permitindo o cálculo de frequências e pontuações totais por participante.

A opção por procedimentos quantitativos justifica-se pela necessidade de obter uma visão objetiva das percepções docentes. Segundo Richardson (1999), a análise quantitativa permite identificar tendências e padrões a partir da frequência das respostas, favorecendo uma leitura mais sistemática dos dados coletados. Esse procedimento possibilitou classificar o nível de percepção inclusiva dos professores conforme a escala de interpretação previamente definida.

Além da organização numérica, adotou-se a análise de conteúdo como técnica complementar de interpretação. Bardin (2004) define a análise de conteúdo como:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção dessas mensagens (Bardin, 2004, p. 37).

Embora tradicionalmente associada a pesquisas qualitativas, a autora explica que a análise de conteúdo também pode assumir caráter quantitativo quando trabalha com categorias e frequências, o que se adequa ao tipo de instrumento utilizado nesta pesquisa.

Dessa forma, os dados obtidos foram tratados em duas etapas. Na primeira, realizou-se a tabulação das respostas e o cálculo das pontuações totais dos questionários. Na segunda, procedeu-se à leitura interpretativa dos resultados, buscando identificar regularidades, convergências e aspectos que evidenciam desafios e possibilidades do ensino de Arte em contextos inclusivos.

A seguir, apresentam-se os resultados organizados por questão do questionário, seguidos de sua respectiva discussão. Esse movimento permite articular os dados empíricos com o referencial teórico apresentado no Capítulo 1, especialmente no que se refere à formação docente, às práticas pedagógicas inclusivas e ao papel do ensino de Arte como espaço de expressão e participação.

3.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentam-se, a seguir, os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos professores das escolas investigadas, conforme instrumento disponível no Apêndice A. O objetivo foi compreender as percepções docentes sobre o atendimento a estudantes com deficiência no ensino de Arte, na perspectiva da educação inclusiva, no contexto das escolas públicas de Governador Valadares – MG.

Foram aplicados 22 questionários, todos apresentaram respostas completas e foram considerados válidos para a análise. A utilização de questionários em pesquisas educacionais permite transformar percepções, opiniões e práticas em dados organizáveis, favorecendo a identificação de tendências e padrões coletivos (Gil, 2007).

Para possibilitar uma leitura global das respostas, foi adotada uma escala de pontuação do tipo Likert, atribuindo valores de 1 a 5 para cada item do questionário. Esse tipo de escala é amplamente utilizado em pesquisas sociais por permitir mensurar atitudes e percepções de forma sistemática (Likert, 1932). A soma das respostas gerou uma pontuação total para cada participante, permitindo classificar os professores em níveis de conhecimento e de práticas pedagógicas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva.

A interpretação das pontuações seguiu a escala apresentada no Quadro 3, que organiza os níveis de compreensão e prática inclusiva em faixas de pontuação. A construção de escalas de interpretação favorece a síntese dos dados e a visualização do perfil geral dos participantes (Lakatos, Marconi, 2017).

A organização dos dados em faixas de pontuação possibilita uma leitura clara sobre o

nível de conhecimento e de práticas pedagógicas dos professores em relação à Educação Especial e Inclusiva. Esse tipo de classificação não tem apenas função estatística, mas contribui para identificar necessidades de formação continuada e orientar ações institucionais de apoio pedagógico. Segundo Pletsch (2014, p. 78), “a formação de professores constitui elemento central para a efetivação das políticas de educação inclusiva, uma vez que práticas pedagógicas inclusivas não se constroem apenas por boa vontade, mas por meio de formação teórica e prática consistente”.

Além disso, a leitura dos níveis encontrados precisa ser compreendida à luz das condições concretas de trabalho docente. Mantoan (2015, p. 24) ressalta que muitos professores demonstram disposição para incluir, porém enfrentam limitações relacionadas à falta de formação específica, escassez de recursos pedagógicos e ausência de apoio institucional. Para a autora, “a inclusão escolar exige mudanças na organização pedagógica da escola e no modo como o professor concebe o processo de ensinar e aprender”. Dessa forma, a distribuição dos participantes nos níveis encontrados não expressa apenas o conhecimento individual, mas também reflete as oportunidades de formação oferecidas pelas redes de ensino e as condições reais de implementação da educação inclusiva no cotidiano escolar.

Na sequência, apresentam-se os quadros e gráficos que sintetizam os resultados gerais da pesquisa

Quadro 3 Escala de interpretação das pontuações

Faixa de Pontos	**Nível**	**Interpretação**
10 – 19	Pouca compreensão	Conhecimento muito limitado
20 – 29	Básico	Necessita formação contínua
30 – 39	Intermediário	Bom, com pontos de melhoria
40 – 45	Avançado	Boas práticas consolidadas
46 – 50	Excelência	Alto domínio em práticas inclusivas

Fonte: Quadro elaborado para este trabalho.

Após a soma das pontuações, cada questionário válido foi classificado conforme o nível correspondente, conforme apresentado no Quadro 4.

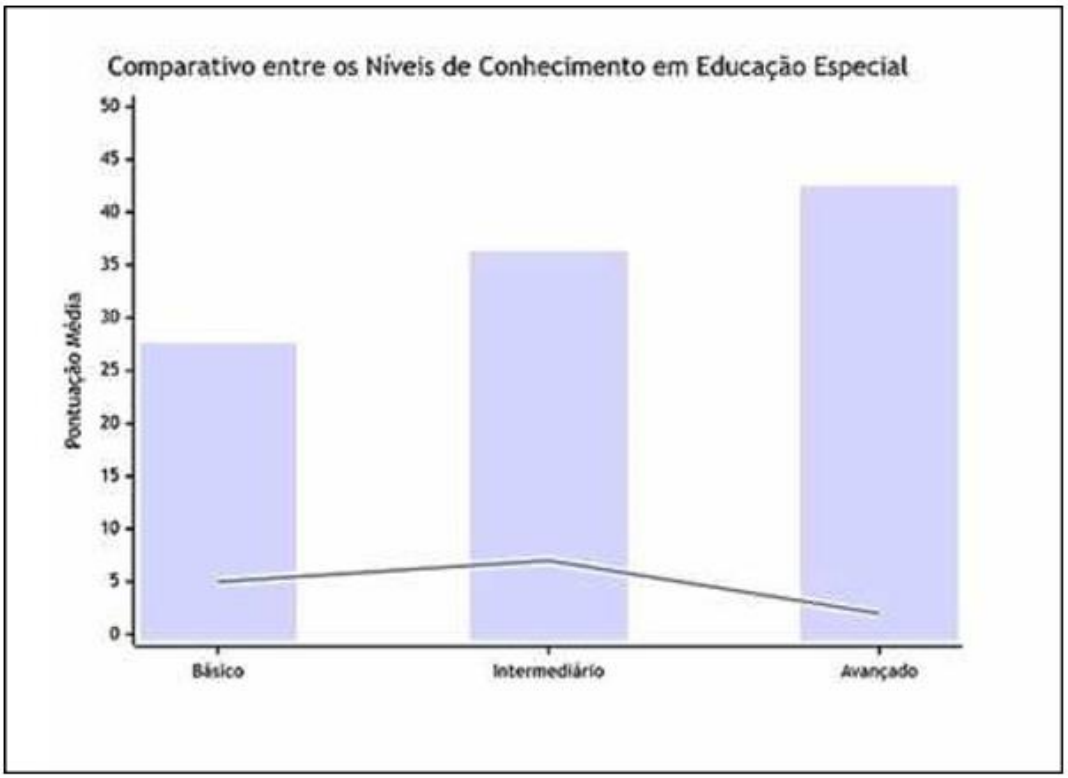
Quadro 4 Questionários válidos e classificação por nível

Nível	**Quantidade**
Básico (20–29)	5
Intermediário (30–39)	11

Avançado (40–45)	6
Excelência (46–50 pontos	0

Fonte: Quadro elaborado para este trabalho a partir dos questionários respondidos.

Gráfico 1 Comparativo entre os níveis de conhecimento em Educação Especial



Fonte: Gráfico elaborado para este trabalho

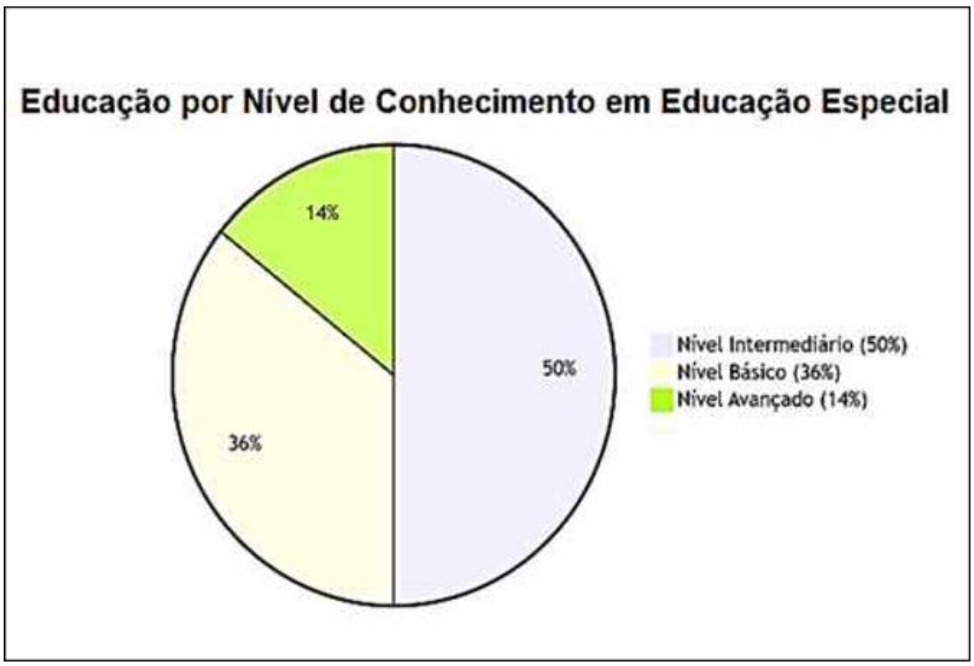
A partir do Quadro 5, observa-se que a maior parte dos professores participantes situa-se nos níveis intermediário (50%) e básico (23%), indicando que, embora exista disposição para atuar na perspectiva inclusiva, ainda há necessidade de investimento em formação específica. Esse resultado confirma achados de pesquisas nacionais que apontam a formação docente como um dos principais desafios para a consolidação da educação inclusiva (Glat; Pletsch, 2012).

Quadro 5 Destaque por categoria de conhecimento em Educação Especial

Nível	**Quantidade**	**Percentual**	**Interpretação**
Básico	5 grupos	23%	Necessitam de formação urgente
Intermediário	11 grupos	50%	Bom, mas com pontos de melhoria
Avançado	6 grupos	27%	Boas práticas consolidadas

Fonte: Quadro elaborado para este trabalho

Gráfico 2 Educação por nível de conhecimento em Educação Especial



Fonte: Gráfico elaborado para este trabalho

Os dados revelam que a maior parte dos professores se encontra no nível intermediário, seguido pelo nível básico. Apenas um participante atingiu o nível avançado, e nenhum alcançou o nível de excelência. Esse resultado indica que, embora exista uma base inicial de conhecimento sobre inclusão, ainda há necessidade de aprofundamento formativo.

Segundo Pletsch (2014), a formação docente é um dos pilares centrais para a consolidação da educação inclusiva, pois práticas pedagógicas efetivas dependem de conhecimentos específicos e de condições institucionais adequadas. Da mesma forma, Mantoan (2015) reforça que a inclusão não se resume ao acesso físico à escola, mas envolve mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e na organização escolar.

O Gráfico 4 sintetiza visualmente a distribuição dos níveis encontrados. Observa-se que 86% dos participantes situam-se entre os níveis básico e intermediário. Isso sugere que a maioria dos professores possui algum conhecimento inicial, porém ainda carece de formação continuada para consolidar práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar.

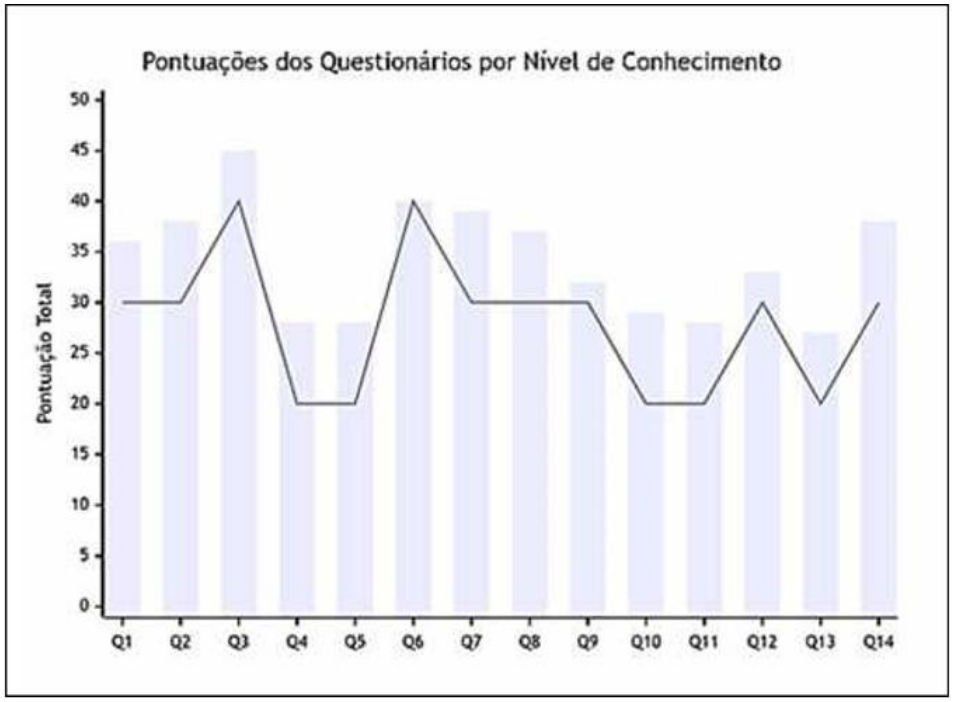
Esse cenário é recorrente em pesquisas nacionais. Glat e Blanco (2007) afirmam que muitos professores se sentem motivados para incluir, mas não receberam formação suficiente para atuar com segurança. Assim, a motivação docente, embora presente, não se converte automaticamente em práticas inclusivas consistentes sem apoio institucional e formação adequada.

Quadro 6 Análise Descritiva das Pontuações Médias

Nível	Pontuação Média	Desvio em Relação à Média Geral	Posição Relativa
Básico	27,6 pontos	-7,0 pontos abaixo da média	35% abaixo do máximo
Intermediário	36,3 pontos	+1,7 pontos acima da média	71% do caminho para o máximo
Avançado	42,5 pontos	+7,9 pontos acima da média	85% da escala total
Média Geral do Sistema: 34,6 pontos Variável: Pontuação Média por Nível de Conhecimento Unidade de Medida: Escala Likert (1-5 pontos por item, total 10-50 pontos)			

Fonte: Quadro elaborado para este trabalho

Gráfico 3 Pontuação dos questionários por nível de conhecimento



Fonte: Gráfico elaborado para este trabalho

A análise das médias evidencia três grupos distintos. O primeiro grupo, no nível básico, necessita de formação continuada urgente. O segundo grupo, no nível intermediário, apresenta condições favoráveis para aprimorar suas práticas com investimento em capacitação. Já o pequeno grupo no nível avançado pode atuar como referência interna na escola, compartilhando experiências bem-sucedidas.

Esse resultado confirma o que afirma Carvalho (2016), ao destacar que a inclusão

escolar depende não apenas de legislação, mas de ações concretas de formação docente e suporte pedagógico contínuo.

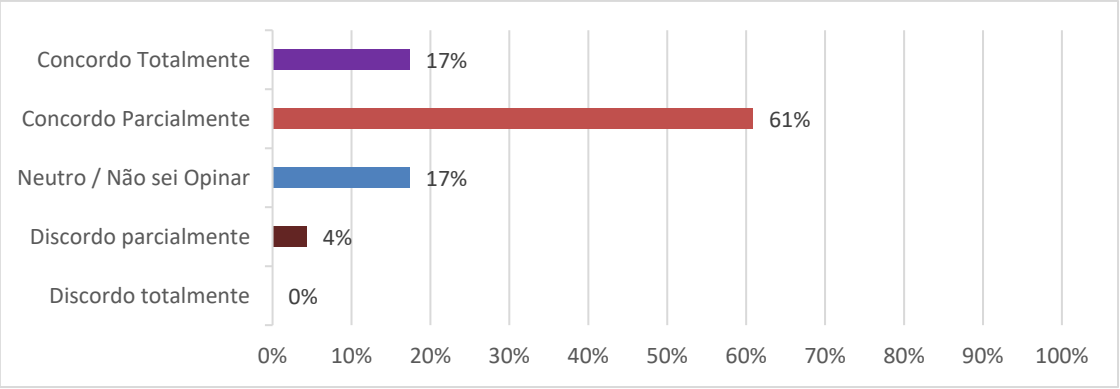
3.2 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS RECOLHIDOS NO QUESTIONÁRIOS

3.2.1 Como o professor lida com alunos com deficiência em sua sala de aula

A formação e a preparação do professor para atuar com estudantes com deficiência constituem um dos pilares centrais da educação inclusiva. Não basta que a legislação assegure o direito à matrícula na escola comum. É necessário que o docente se sinta capacitado para transformar esse direito em aprendizagem real. Mantoan (2015) explica que a inclusão exige que a escola reorganize suas práticas, e isso passa diretamente pela atuação do professor. Nesse sentido, a percepção docente sobre sua própria preparação torna-se um indicador importante para compreender os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

A literatura educacional tem mostrado que muitos professores concluem sua formação inicial com pouca vivência sobre educação inclusiva. Pletsch (2009) afirma que a ausência de conteúdos consistentes sobre deficiência e inclusão nos cursos de licenciatura gera insegurança na prática pedagógica. Segundo a autora, essa lacuna impacta diretamente o modo como o professor percebe sua capacidade de atender à diversidade presente na sala de aula. Assim, investigar se os docentes se sentem preparados permite compreender como a formação inicial e continuada dialoga com as demandas reais da escola.

Gráfico 4 Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?



Fonte: Elaborado pela própria autora

O gráfico acima demonstra que 61% dos professores concordam parcialmente que se sentem preparados para lidar com alunos com deficiência em sala de aula, enquanto 17% concordam totalmente. Outros 17% permaneceram neutros, 4% discordam parcialmente e

nenhum docente declarou discordar totalmente. Esses dados revelam que a maioria dos participantes percebe-se como preparada, embora uma parcela ainda manifeste insegurança ou dúvida quanto à própria formação.

A percepção de preparo docente identificada nos dados dialoga afirma que a formação profissional não se encerra na graduação, mas se constrói ao longo da prática e da reflexão sobre o próprio fazer. Para Nóvoa (1999) “a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (p. 25). Isso significa que muitos professores podem sentir-se preparados justamente por terem desenvolvido saberes no exercício cotidiano da docência, mesmo diante de lacunas na formação inicial.

Entretanto, sentir-se preparado não significa necessariamente possuir formação específica consistente. A inclusão escolar exige mudanças estruturais na organização pedagógica da escola e que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para concretizar práticas inclusivas. Mantoan (2015, p.19) afirma que “incluir é reconhecer o direito à diferença e valorizar as singularidades de cada aluno”. Esse princípio requer que o docente desenvolva estratégias flexíveis e abertas à diversidade, o que nem sempre é contemplado nos processos formativos tradicionais.

A formação continuada aparece, portanto, como elemento decisivo para sustentar a prática docente inclusiva. O desenvolvimento profissional ocorre quando o professor participa de espaços de estudo, troca de experiências e reflexão coletiva. Segundo Imbernón (2010, p.47), “a formação permanente do professorado deve estar ligada aos problemas reais da prática educativa”. Isso reforça que a preparação docente não depende apenas de cursos, mas de oportunidades institucionais de aprendizagem contínua.

Outro aspecto importante diz respeito à relação entre o preparo docente e o apoio institucional. O conhecimento profissional do professor não se forma apenas na formação inicial, mas se constrói continuamente no cotidiano escolar, nas experiências vividas, nas relações estabelecidas e nas condições concretas de trabalho. Nesse sentido, Tardif (2014) explica que os saberes docentes são produzidos no exercício diário da profissão. Assim, quando a escola oferece suporte pedagógico, recursos adequados e espaços de colaboração entre os profissionais, o professor tende a sentir-se mais seguro e fortalecido para desenvolver práticas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência.

Os dados do gráfico indicam ainda que uma parte dos docentes se mantém neutra ou parcialmente insegura. Esse resultado encontra respaldo em pesquisas como a de Pletsch (2009), que aponta a insegurança docente como consequência direta da falta de formação

específica e da ausência de apoio sistemático nas escolas. Isso sugere que, embora a maioria dos professores declare sentir-se preparada, persistem desafios formativos que precisam ser enfrentados para consolidar a inclusão como prática efetiva.

Dessa forma, os resultados evidenciam que o preparo docente para atuar com estudantes com deficiência envolve tanto a trajetória individual de formação quanto as condições oferecidas pela instituição escolar. A percepção positiva identificada na maioria dos participantes representa um avanço, mas também revela a necessidade de políticas contínuas de formação e acompanhamento pedagógico. Como destaca Nóvoa (1999), o professor constrói sua identidade profissional na articulação entre formação, prática e reflexão considerando as exigências concretas da escola contemporânea.

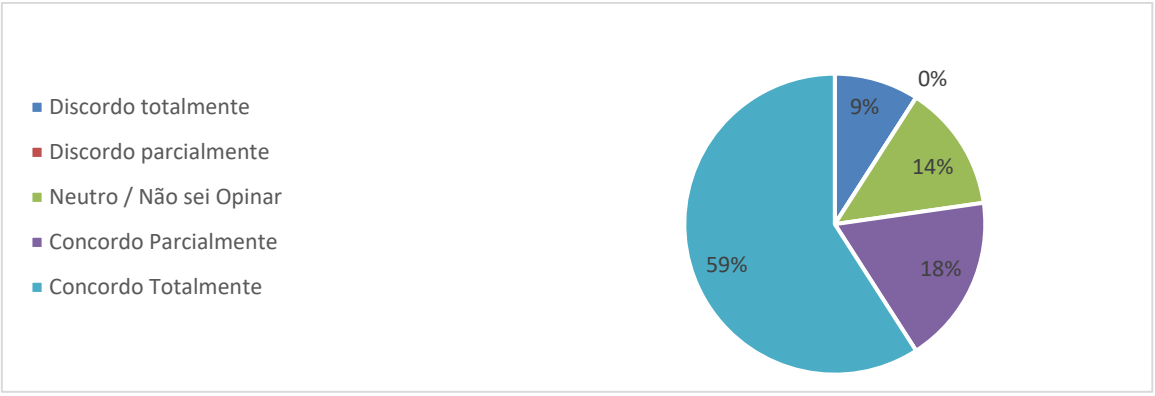
Assim, compreender como os professores percebem sua preparação contribui para identificar caminhos de fortalecimento da formação docente e para aprimorar as práticas pedagógicas no ensino de Arte, especialmente quando se busca garantir o atendimento inclusivo de estudantes com deficiência.

3.2.2 A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar por meio das atividades de Arte

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular tem sido compreendida, nas últimas décadas, não apenas como garantia de direito à escolarização, mas também como possibilidade de transformação do próprio ambiente educativo. Mantoan (2015) afirma que a escola inclusiva rompe com modelos homogêneos de ensino e passa a valorizar a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, a presença de alunos com deficiência não representa um obstáculo, mas uma oportunidade de repensar práticas pedagógicas, relações sociais e formas de participação dentro da escola.

Quando esse debate é articulado ao ensino de Arte, o potencial de enriquecimento do ambiente escolar torna-se ainda mais evidente. Barbosa (1998) destaca que a Arte, ao envolver criação, apreciação e contextualização, favorece o diálogo, a expressão e o reconhecimento das diferenças. Assim, atividades artísticas coletivas contribuem para a construção de espaços de convivência mais sensíveis, nos quais cada estudante pode participar segundo suas possibilidades, fortalecendo vínculos e ampliando experiências culturais compartilhadas.

Gráfico 5 A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?



Fonte: Elaborado pela própria autora

O gráfico acima demonstra que 59% dos professores concordam totalmente que a inclusão de estudantes com deficiência enriquece o ambiente escolar quando são ofertadas atividades de Arte. Outros 18% concordam parcialmente. Já 14% mantiveram posição neutra e 9% discordaram totalmente. Não houve respostas de discordância parcial. Esses dados indicam que a maioria dos docentes reconhece o potencial positivo das atividades artísticas no processo de inclusão escolar.

Os dados apresentados no gráfico revelam que, embora a maioria dos professores afirme sentir-se preparada para atuar com estudantes com deficiência, ainda existe um grupo que demonstra insegurança ou dúvida quanto à própria preparação. Esse resultado indica que o discurso da inclusão está presente no ambiente escolar, mas que sua concretização prática depende, em grande parte, da formação e do apoio oferecidos aos docentes. A preparação do professor para atuar em salas inclusivas não se constrói apenas a partir da boa vontade individual, mas requer formação específica, reflexão sobre a prática e acesso a recursos pedagógicos adequados.

A literatura educacional aponta que a formação docente é um dos pilares para o avanço da educação inclusiva. A qualificação profissional ainda constitui um dos principais desafios enfrentados pelas escolas que buscam implementar práticas inclusivas de modo consistente. Segundo Pletsch (2009, p.143), “a formação de professores para a educação inclusiva ainda se apresenta como um dos principais desafios para a consolidação de sistemas educacionais inclusivos”.

Essa afirmação dialoga diretamente com os dados encontrados, pois evidencia que a sensação de preparo docente está intimamente ligada às oportunidades formativas oferecidas ao longo da trajetória profissional. Além disso, a ausência de formação adequada frequentemente limita a atuação pedagógica em contextos inclusivos. Para Glat e Blanco

(2007), “a falta de formação adequada dos professores é frequentemente apontada como um dos principais entraves à inclusão escolar” (p. 18).

Essa realidade se reflete nos percentuais identificados na pesquisa, indicando que parte dos professores ainda não se sente plenamente segura para atender estudantes com deficiência, o que pode comprometer a qualidade das práticas desenvolvidas no ensino de Arte.

Outro ponto que merece atenção é a formação continuada dos professores. O conhecimento profissional docente não permanece fixo ao longo do tempo, pois se desenvolve a partir das vivências, dos desafios enfrentados na sala de aula e das interações no ambiente escolar. Nessa perspectiva, Tardif (2014) destaca que os saberes do professor são construídos no exercício da profissão e se renovam diante das demandas concretas da escola. Dessa forma, investir em formação contínua torna-se essencial para que o docente se sinta preparado a responder às exigências da educação inclusiva e às diferentes realidades dos estudantes.

Dessa forma, a preparação para atuar com estudantes com deficiência não se encerra na formação inicial, mas deve ser fortalecida por meio de cursos, trocas pedagógicas e apoio institucional permanente.

No contexto específico do ensino de Arte, essa formação torna-se ainda mais relevante, pois o trabalho artístico envolve sensibilidade, experimentação e múltiplas formas de expressão. Quando o professor se sente preparado, tende a criar estratégias mais criativas e acessíveis, favorecendo a participação efetiva de estudantes com deficiência nas atividades propostas.

Assim, os dados analisados permitem compreender que a percepção de preparo docente é um indicador importante das condições institucionais oferecidas pelas escolas. Fortalecer a formação continuada e ampliar o acesso a conhecimentos sobre educação inclusiva são caminhos essenciais para consolidar práticas pedagógicas mais equitativas e sensíveis às diferenças.

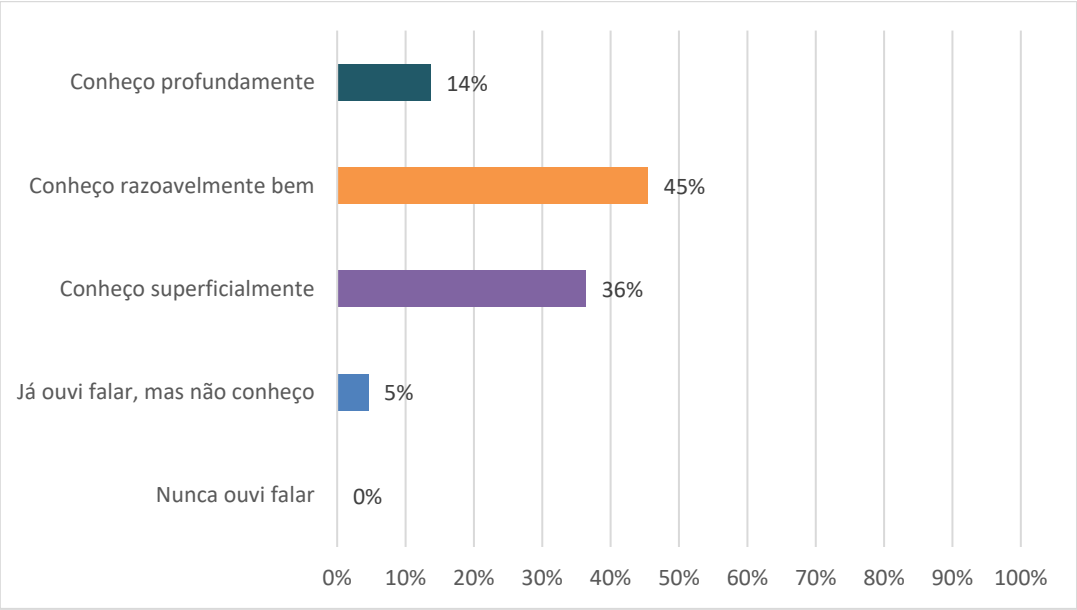
3.2.3 Conhecimento dos professores sobre a Política Nacional de Educação Especial

Conhecer as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um ponto importante porque elas orientam, de forma prática, como a escola deve organizar o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial, incluindo o apoio pedagógico, a acessibilidade e o trabalho articulado com o currículo. Quando o professor tem clareza dessas orientações, ele tende a compreender melhor o que é responsabilidade da escola regular, o que cabe ao Atendimento Educacional Especializado e como as ações precisam “conversar” com o cotidiano da sala de aula, inclusive no componente de Arte. Essa discussão

se conecta ao entendimento de inclusão como um caminho que envolve participação real e redução de exclusões dentro da cultura escolar (Unesco, 2009).

Além disso, o conhecimento das diretrizes não é só uma questão “burocrática”, mas também formativa. Em pesquisas sobre formação e práticas inclusivas, aparece com frequência a ideia de que muitos professores até apoiam a inclusão, mas não dominam suficientemente os marcos orientadores e, por isso, ficam inseguros na hora de planejar, adaptar estratégias e dialogar com a equipe pedagógica. Isso ajuda a explicar por que, em muitas escolas, a inclusão vai acontecendo, mas de modo desigual, dependendo muito do esforço individual do professor e das condições de apoio institucional (Araújo et al., 2024).

Gráfico 6 Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?



Fonte: Elaborado pela própria autora

Pelos dados do gráfico, observa-se que 45% dos participantes afirmaram que conhecem razoavelmente bem as diretrizes. Outros 36% indicaram que conhecem superficialmente, enquanto 14% disseram que conhecem profundamente. Já 5% responderam que já ouviram falar, mas não conhecem, e 0% marcaram que nunca ouviram falar.

Esse resultado sugere um cenário “intermediário”: a maioria não está completamente distante do tema, mas ainda existe um grupo expressivo que conhece apenas de modo superficial. Isso merece atenção porque as diretrizes trazem definições essenciais para o funcionamento da inclusão, como a compreensão do AEE e sua articulação com a escolarização. No documento orientador da política, por exemplo, destaca-se que o atendimento educacional especializado “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de

acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (Brasil, 2008, p. 15). Essa ideia é muito concreta: ela lembra que o foco não é "reduzir" o currículo, mas remover barreiras para que o estudante participe e aprenda.

Quando se pensa no ensino de Arte, essa discussão fica ainda mais visível, porque Arte é uma área em que participação, expressão e criação podem acontecer de muitos modos. Porém, para isso, o professor precisa compreender que a inclusão não é só colocar o estudante na turma, e sim garantir condições para que ele esteja de fato inserido no processo. A Unesco define inclusão como um processo que responde à diversidade *"through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing and eliminating exclusion within and from education"* (Unesco, 2009, p. 9). Em termos simples, isso ajuda a entender que a inclusão depende de participação real nas atividades e na vida escolar, e não apenas de presença física.

Ao mesmo tempo, o percentual elevado de respostas "conheço superficialmente" pode indicar que parte dos professores reconhece o nome da política e alguns princípios gerais, mas ainda não domina as orientações que ajudam a transformar princípios em prática. Na rotina da escola, esse tipo de lacuna costuma aparecer quando o professor tem dificuldade de distinguir o que é adaptação pedagógica, o que é acessibilidade, o que é responsabilidade do AEE e como construir estratégias em parceria. Estudos recentes sobre formação docente para inclusão reforçam que o avanço da inclusão passa por formação continuada e por condições de trabalho que deem suporte real ao professor (Araújo *et al.,* 2024).

Por fim, vale observar que o fato de 0% marcar "nunca ouvi falar" é positivo, mas não resolve o problema sozinho. O dado mais sensível é a distância entre "ouvir falar" e "conhecer bem". Em uma pesquisa que discute percepções e desafios no atendimento a estudantes com deficiência, como é o caso deste estudo, essa diferença é decisiva: quanto mais o professor compreende as diretrizes, mais chances ele tem de planejar ações coerentes, dialogar com a gestão e sustentar práticas inclusivas no ensino de Arte de maneira menos improvisada e mais consistente.

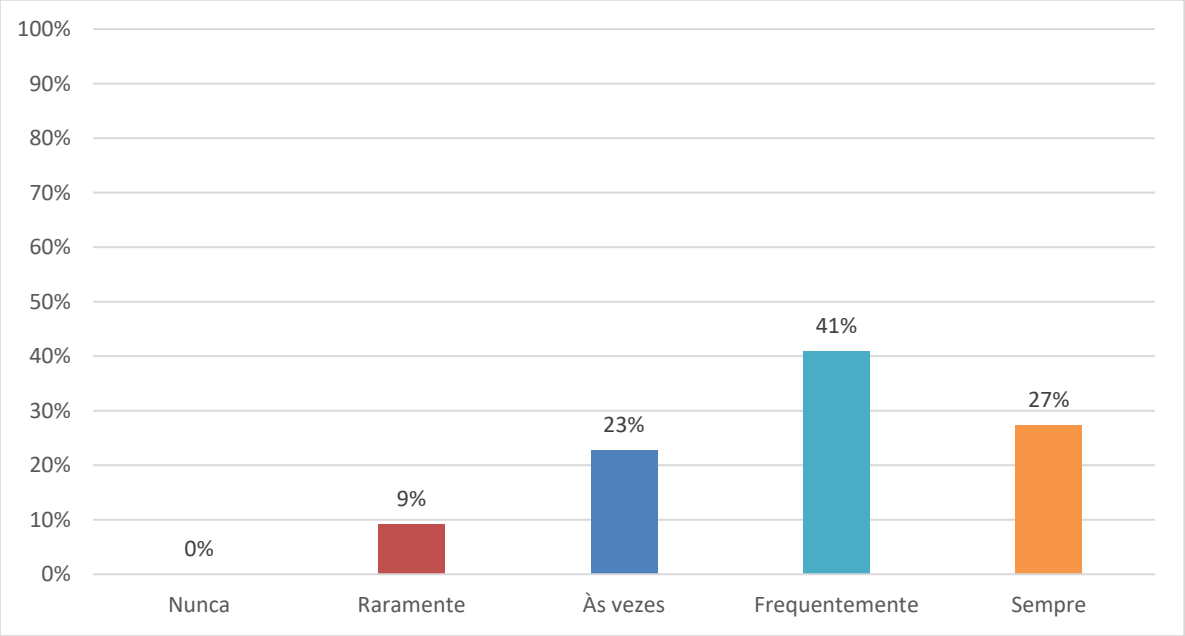
3.2.4 Adaptação das práticas pedagógicas para atender estudantes com deficiência

A adaptação das práticas pedagógicas é um dos elementos centrais para a efetivação da educação inclusiva. Quando o professor ajusta estratégias, materiais e formas de avaliação, cria condições mais equitativas de participação e aprendizagem para estudantes com deficiência. De acordo com Glat e Pletsch (2012), a flexibilização curricular e metodológica constitui requisito

essencial para que a inclusão deixe de ser apenas um princípio legal e se torne uma realidade concreta no cotidiano escolar.

Nessa mesma direção, Mendes (2010) afirma que práticas pedagógicas inclusivas exigem planejamento intencional, sensibilidade para reconhecer diferenças e disponibilidade para reorganizar a ação docente sempre que necessário. Assim, a frequência com que o professor adapta sua prática revela não apenas sua iniciativa individual, mas também o nível de apoio institucional e formativo disponível na escola.

Gráfico 7 Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender estudantes com deficiência em sua sala de aula?



Fonte: Elaborado pela própria autora

A interpretação do gráfico indica que 41% dos professores afirmam adaptar suas práticas frequentemente, enquanto 27% declararam fazê-lo sempre. Outros 23% realizam adaptações apenas às vezes, 9% raramente, e 0% nunca. Esses dados demonstram que a maioria dos docentes busca ajustar suas práticas pedagógicas, embora ainda exista uma parcela que realiza essas adaptações de forma esporádica, o que evidencia desafios na consolidação de práticas inclusivas contínuas.

A predominância das respostas “frequentemente” e “sempre” sugere um movimento positivo em direção à construção de práticas pedagógicas mais acessíveis. No entanto, a existência de respostas “às vezes” e “raramente” aponta que nem todos os professores conseguem manter adaptações constantes. Para Mendes (2010), esse cenário está frequentemente associado à ausência de formação específica e à falta de recursos pedagógicos adequados nas escolas, fatores que dificultam a implementação sistemática da inclusão.

Além disso, o trabalho docente em contextos inclusivos demanda criatividade e reflexão permanente sobre a própria prática. Segundo Tardif (2014), o saber docente se constrói na experiência cotidiana e se transforma à medida que o professor enfrenta novas situações de aprendizagem. Assim, a adaptação pedagógica não deve ser compreendida como uma ação pontual, mas como um processo contínuo de reorganização do fazer educativo.

No ensino de Arte, essas adaptações tornam-se ainda mais relevantes, pois as atividades artísticas permitem múltiplas formas de expressão e participação. Barbosa (2010) ressalta que o ensino de Arte deve valorizar diferentes linguagens e experiências sensíveis, o que favorece o desenvolvimento de propostas acessíveis a todos os estudantes. Quando o professor adapta materiais, tempos e modos de realização das atividades artísticas, amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece a inclusão.

Esse entendimento encontra respaldo em Mantoan (2015), ao afirmar que a inclusão escolar exige mudanças na organização do trabalho pedagógico. A autora destaca que “a escola inclusiva é aquela que reconhece as diferenças e cria respostas pedagógicas que não excluem ninguém do processo de aprendizagem” (Mantoan, 2015, p. 43).

Portanto, os dados revelam que a maioria dos professores pesquisados busca adaptar suas práticas, mas também indicam a necessidade de fortalecer políticas de formação continuada e suporte institucional, para que essas adaptações ocorram de modo permanente e consistente no cotidiano escolar.

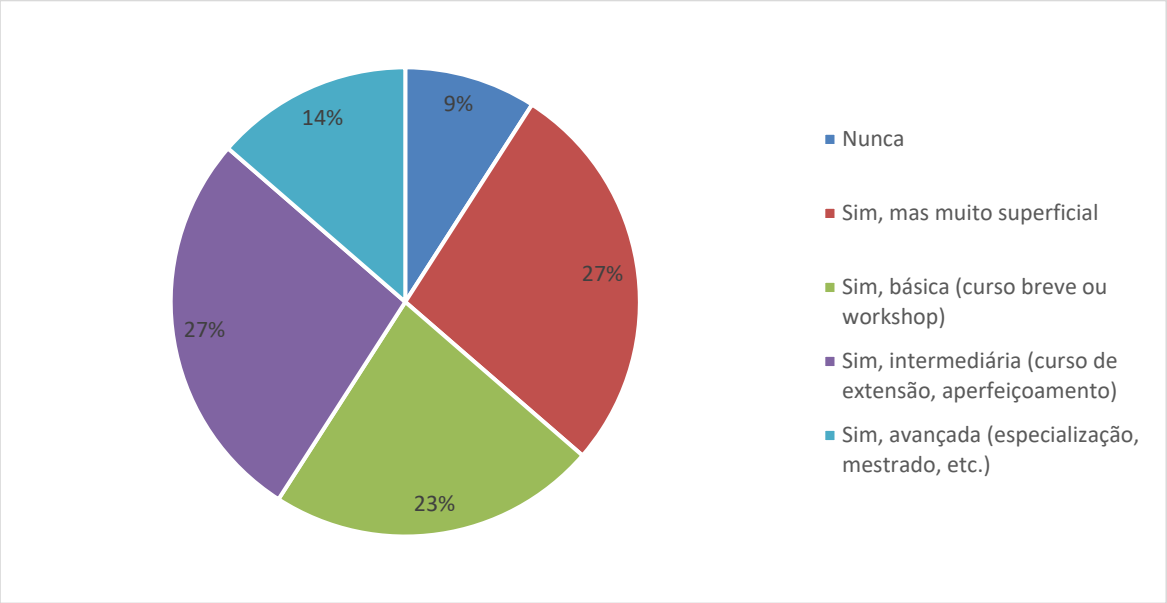
3.2.5 Formação específica em Educação Especial ou Inclusiva

A formação docente é um dos pilares para que a educação inclusiva aconteça de forma efetiva no cotidiano escolar. Sem preparo adequado, o professor tende a sentir insegurança diante das demandas apresentadas por estudantes com deficiência, o que pode comprometer o planejamento e a execução de práticas pedagógicas inclusivas. Segundo Glat e Pletsch (2012), a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas quanto ao atendimento à diversidade, tornando a formação continuada um elemento indispensável para o desenvolvimento de competências inclusivas.

Nessa mesma perspectiva, Mendes (2010) aponta que a ausência de formação específica em educação especial ou inclusiva constitui um dos principais entraves para a consolidação da inclusão escolar. Para a autora, o professor necessita de conhecimentos teóricos e práticos que lhe permitam compreender as necessidades dos estudantes e elaborar estratégias adequadas de ensino. Assim, investigar se os docentes receberam formação específica contribui para

compreender os desafios enfrentados no ensino de Arte em contextos inclusivos.

Gráfico 8 Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?



Fonte: Elaborado pela própria autora

A análise do gráfico revela que 27% dos professores afirmam ter recebido formação superficial, enquanto 23% tiveram formação básica, como cursos breves ou workshops. Outros 27% possuem formação intermediária, como cursos de extensão ou aperfeiçoamento, e apenas 14% relatam formação avançada, como especialização ou mestrado. Além disso, 9% dos docentes informaram nunca ter recebido qualquer formação na área. Esses dados evidenciam que, embora a maioria tenha algum tipo de formação, grande parte ainda apresenta preparo limitado ou superficial para atuar em contextos inclusivos.

Os resultados indicam que a formação específica em educação inclusiva ainda não é uma realidade consolidada entre os professores investigados. Isso reforça a constatação de que muitos docentes aprendem a lidar com a inclusão no exercício cotidiano da profissão, sem base teórica consistente. Conforme afirma Mendes (2010), a formação docente em inclusão não pode restringir-se a ações pontuais, pois exige processos contínuos de reflexão e desenvolvimento profissional.

Além disso, a formação superficial ou básica identificada nos dados pode explicar as dificuldades relatadas pelos professores ao adaptar práticas pedagógicas. Para Pletsch (2014), a formação continuada é fundamental para que o professor compreenda os fundamentos da educação inclusiva e consiga transformar o currículo e as metodologias de ensino. A autora ressalta que o investimento em formação impacta diretamente a qualidade do atendimento

educacional oferecido aos estudantes com deficiência.

No campo do ensino de Arte, essa necessidade torna-se ainda mais evidente, pois trabalhar com diferentes linguagens artísticas requer sensibilidade para perceber possibilidades expressivas variadas. Barbosa (2010) destaca que o professor de Arte precisa estar preparado para valorizar múltiplas formas de expressão, especialmente quando atua em turmas heterogêneas. Quando a formação inclusiva é insuficiente, corre-se o risco de limitar a participação de estudantes com deficiência em experiências artísticas significativas.

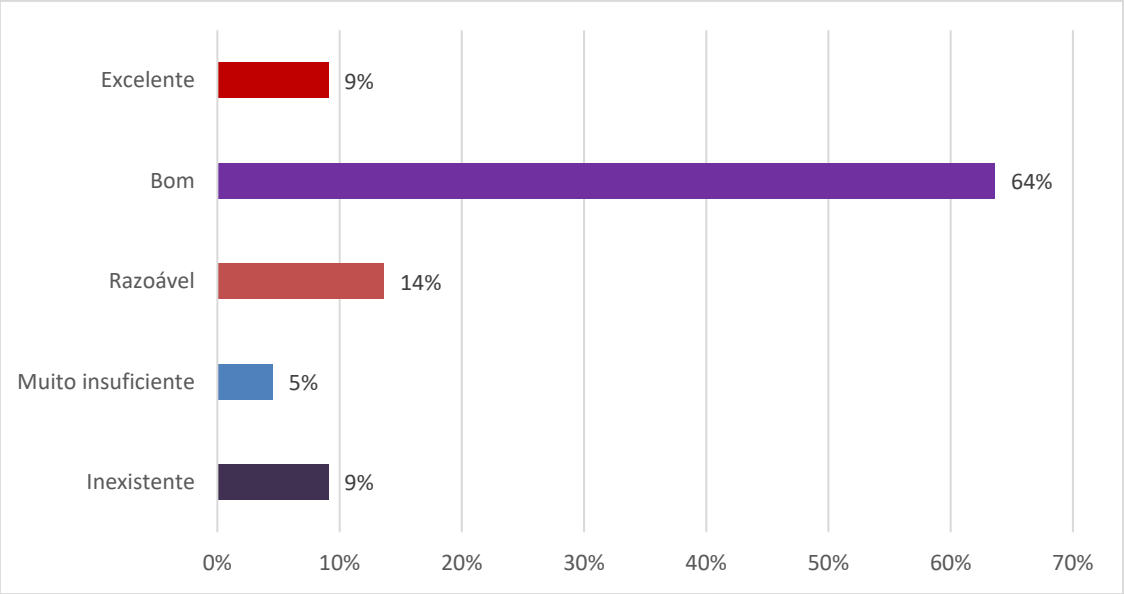
Esse cenário confirma o entendimento de Mantoan (2015), ao afirmar que "a formação dos professores para a educação inclusiva deve ser contínua, reflexiva e comprometida com a transformação da escola" (p. 37). Assim, os dados analisados revelam a necessidade de ampliar políticas de formação continuada em educação inclusiva, especialmente no campo do ensino de Arte, para que os professores se sintam mais preparados e seguros diante da diversidade presente nas salas de aula.

3.2.6 Apoio da equipe pedagógica e do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O apoio institucional oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado é um elemento central para a efetivação da educação inclusiva no cotidiano escolar. A inclusão não depende apenas da iniciativa individual do professor, mas de uma rede de suporte que envolva coordenação pedagógica, gestão escolar e profissionais especializados. De acordo com Lacerda e Santos (2014), a presença de equipes de apoio fortalece o trabalho docente, pois possibilita a construção coletiva de estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento à diversidade.

Nessa mesma direção, Baptista (2019) afirma que o AEE tem papel fundamental na organização de recursos, adaptações curriculares e orientações aos professores da sala comum. Para o autor, o trabalho articulado entre professores regentes e profissionais do AEE amplia as condições de permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola regular. Assim, compreender como os docentes percebem esse apoio institucional contribui para identificar avanços e fragilidades na implementação das políticas inclusivas.

Gráfico 9 Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo AEE na sua escola?



Fonte: Elaborado pela própria autora

O gráfico demonstra que 64% dos professores avaliam o apoio como bom, enquanto 9% consideram excelente. Por outro lado, 14% classificam o apoio como razoável, 5% como muito insuficiente, e 9% afirmam que o apoio é inexistente. Esses dados indicam que, embora a maioria perceba algum nível de suporte institucional, ainda há escolas onde esse apoio é frágil ou ausente, o que pode impactar diretamente a qualidade das práticas inclusivas.

A predominância da avaliação positiva sugere que parte das escolas investigadas possui equipes pedagógicas e serviços de AEE atuantes, oferecendo suporte aos professores no planejamento e na adaptação das atividades. Contudo, a presença de percentuais que indicam apoio insuficiente ou inexistente evidência que a política de inclusão ainda enfrenta desafios estruturais. Segundo Baptista (2019), o AEE deve atuar como serviço complementar e articulado à sala comum, e sua ausência compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes.

Além disso, quando o professor não conta com orientação e acompanhamento especializado, tende a desenvolver estratégias isoladas, muitas vezes baseadas apenas na tentativa e erro. Isso pode gerar insegurança profissional e limitar o potencial de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Lacerda e Santos (2014) ressaltam que o trabalho colaborativo entre equipe pedagógica, AEE e professores é indispensável para construir respostas educativas mais consistentes no contexto inclusivo.

Outro aspecto relevante é que o apoio institucional não se restringe ao atendimento ao estudante, mas também envolve formação continuada e espaços de diálogo entre os

profissionais da escola. Nesse sentido, a ausência de suporte pedagógico estruturado pode reforçar a percepção de despreparo docente diante da inclusão. Como afirma Baptista (2019), “a articulação entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado é condição essencial para que a inclusão escolar se concretize como prática pedagógica e não apenas como princípio legal” (p. 62).

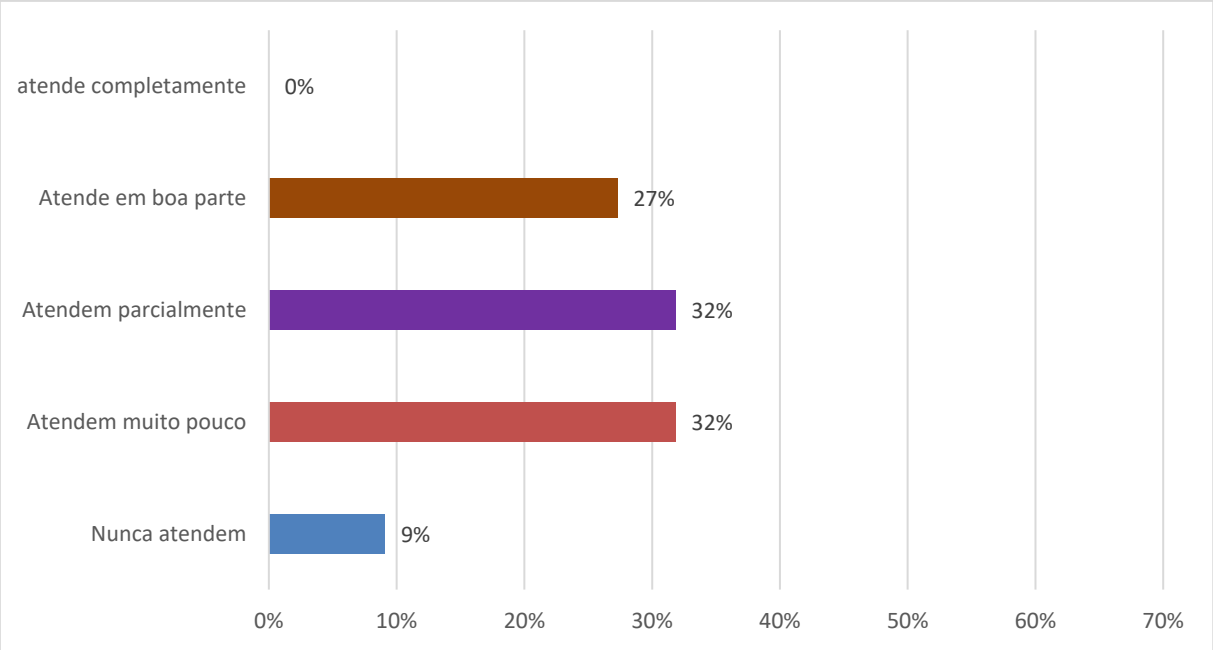
Os dados revelam que, apesar dos avanços, ainda é necessário fortalecer as equipes pedagógicas e os serviços de AEE nas escolas pesquisadas. O apoio institucional contínuo favorece a segurança docente, amplia as possibilidades do ensino de Arte e contribui para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

3.2.7 Materiais didáticos e adequação ao atendimento de estudantes com deficiência

A disponibilidade e a adequação dos materiais didáticos são elementos essenciais para garantir a participação efetiva dos estudantes com deficiência nas atividades escolares. Em contextos inclusivos, não basta apenas matricular o estudante na escola regular. É necessário que os recursos pedagógicos sejam adaptados, acessíveis e diversificados, de modo a favorecer diferentes formas de aprendizagem. Glat e Pletsch (2010) destacam que a construção de uma escola inclusiva exige reorganização dos recursos pedagógicos, incluindo materiais, tecnologias assistivas e estratégias diferenciadas que atendam às necessidades de todos os alunos.

Nessa mesma direção, Duk (2006) ressalta que os materiais didáticos acessíveis contribuem para eliminar barreiras no processo de aprendizagem, permitindo que estudantes com deficiência tenham oportunidades reais de participação. Para a autora, a ausência de recursos adequados pode transformar a deficiência em obstáculo pedagógico, mesmo quando o estudante está fisicamente incluído na sala de aula. Assim, investigar como os professores percebem a adequação dos materiais didáticos torna-se fundamental para compreender os desafios enfrentados no ensino de Arte na perspectiva inclusiva.

Gráfico 10 Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?



Fonte: Elaborado pela própria autora

A interpretação do gráfico revela que 0% dos professores consideram que os materiais atendem completamente. 27% afirmam que atendem em boa parte, 32% dizem que atendem parcialmente, 32% avaliam que atendem muito pouco, e 9% indicam que nunca atendem adequadamente. Esses dados demonstram que, na percepção dos docentes, os materiais disponíveis nas escolas ainda são insuficientes para garantir o atendimento pleno aos estudantes com deficiência.

A predominância das respostas que indicam atendimento parcial ou muito pouco evidencia uma fragilidade estrutural no suporte pedagógico oferecido pelas escolas. Isso sugere que, mesmo com políticas de inclusão em vigor, a ausência de materiais acessíveis continua sendo um entrave concreto à prática docente. A Base Nacional Comum Curricular reforça que as experiências artísticas devem considerar a natureza sensível, corporal e subjetiva da aprendizagem. Conforme o documento,

> [...] uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva" (Brasil, 2018, p. 195).

Essa orientação evidencia que o ensino de Arte requer materiais diversos e adaptáveis, especialmente quando se busca incluir estudantes com deficiência nas atividades de criação, apreciação e expressão artística.

Quando os materiais didáticos não são adequados, o professor acaba improvisando

recursos ou simplificando atividades, o que pode limitar o potencial pedagógico das aulas de Arte. Sassaki (2012) afirma que a acessibilidade não se restringe ao espaço físico, mas também aos recursos pedagógicos. O autor destaca que

> [...] a acessibilidade pedagógica refere-se às adaptações e aos recursos que permitem ao estudante com deficiência acessar o currículo, os materiais e as estratégias de ensino em igualdade de oportunidades (Sassaki, 2012, p. 23).

Assim, a falta de materiais adaptados compromete não apenas a aprendizagem, mas também o sentimento de pertencimento do estudante ao grupo escolar.

Outro aspecto importante é que a inadequação dos materiais pode gerar insegurança no trabalho docente, sobretudo no ensino de Arte, que depende fortemente de recursos visuais, táteis, sonoros e corporais. Pletsch (2010) observa que muitos professores reconhecem a importância da inclusão, mas encontram dificuldades práticas para adaptar conteúdos e materiais às necessidades específicas dos estudantes. Isso reforça a necessidade de investimento institucional em materiais acessíveis e em formação docente para seu uso pedagógico.

Por fim, os dados indicam que, apesar dos avanços nas políticas públicas, ainda existe distância entre o que está previsto nas diretrizes inclusivas e o que se concretiza no cotidiano das escolas. A insuficiência de materiais didáticos adequados revela que a inclusão, em muitos casos, permanece no campo legal, mas encontra obstáculos na prática pedagógica. Superar esse desafio é condição essencial para fortalecer o ensino de Arte como espaço de expressão,

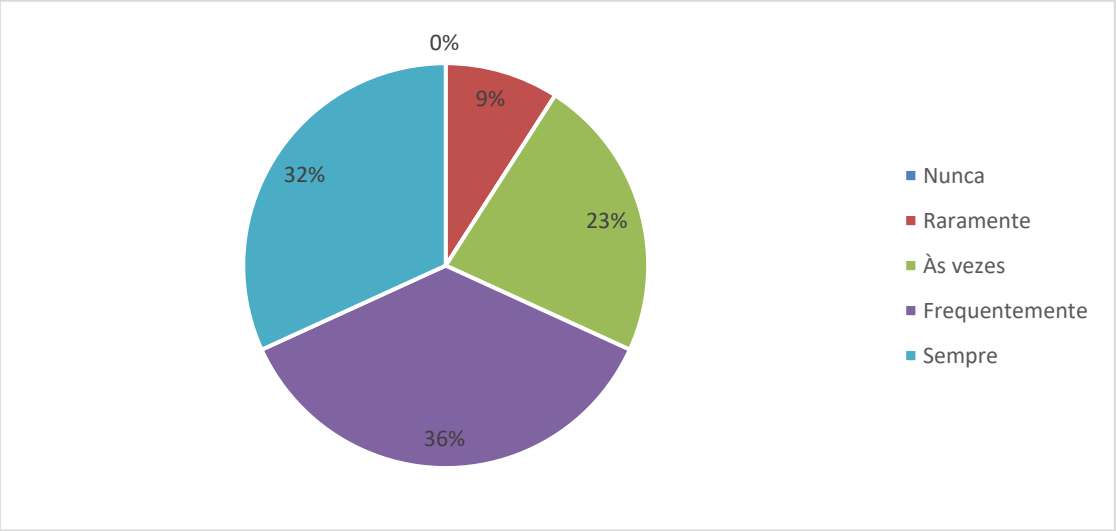
3.2.8 Atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência

As atividades colaborativas são reconhecidas como estratégias pedagógicas importantes para o fortalecimento da educação inclusiva. Trabalhar em grupo possibilita que estudantes com e sem deficiência compartilhem experiências, aprendam juntos e desenvolvam habilidades sociais e cognitivas. Segundo Johnson e Johnson (1999), a aprendizagem cooperativa promove interação positiva entre os alunos, favorecendo o respeito às diferenças e a construção coletiva do conhecimento. No contexto do ensino de Arte, essas interações tornam-se ainda mais significativas, pois a criação artística estimula expressão, escuta e troca de ideias.

Na perspectiva inclusiva, a colaboração entre estudantes é vista como caminho para reduzir barreiras atitudinais dentro da escola. Booth e Ainscow (2011) afirmam que a inclusão se fortalece quando a escola cria oportunidades de participação conjunta, nas quais todos os alunos se sentem pertencentes e reconhecidos. Assim, investigar se os professores promovem

atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência permite compreender como a prática pedagógica tem buscado concretizar os princípios da educação inclusiva no cotidiano escolar.

Gráfico 11 Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?



Fonte: Elaborado pela própria autora

A leitura do gráfico indica que 36% dos professores afirmam promover atividades colaborativas frequentemente, 32% dizem que sempre realizam, 23% relatam que às vezes promovem, 9% raramente, e 0% nunca. Esses dados revelam que a maioria dos docentes reconhece a importância das atividades colaborativas, embora ainda exista uma parcela que as realiza apenas ocasionalmente.

A predominância das respostas positivas sugere que os professores compreendem o valor pedagógico do trabalho coletivo. No entanto, o percentual de respostas “às vezes” e “raramente” indica que a colaboração nem sempre está integrada de forma sistemática às práticas de sala de aula. Isso pode estar relacionado à falta de formação específica ou de tempo para planejamento de estratégias inclusivas. Conforme aponta Perrenoud (2000), desenvolver práticas colaborativas exige do professor capacidade de organizar situações de aprendizagem que considerem diferentes ritmos, habilidades e formas de participação dos estudantes.

No ensino de Arte, o trabalho colaborativo favorece a troca de experiências estéticas e culturais, ampliando possibilidades de expressão. As atividades artísticas coletivas estimulam a sensibilidade, a escuta e o respeito à produção do outro, Barbosa (2012, p.27) afirma que “o fazer artístico coletivo amplia a percepção de si e do outro, favorecendo a construção de vínculos e a valorização das diferenças”.

Essa perspectiva reforça que a colaboração em Arte não é apenas metodologia, mas

também experiência formativa que fortalece a inclusão.

Ao promover atividades conjuntas entre alunos com e sem deficiência, o professor contribui para romper estigmas e criar um ambiente mais acolhedor. A convivência em grupos heterogêneos favorece o desenvolvimento social e acadêmico de todos os estudantes. Para Stainback e Stainback (1999) “quando os alunos aprendem juntos, eles constroem relações de apoio, desenvolvem empatia e aprendem a respeitar as diferenças humanas”(p. 45). Assim, a colaboração torna-se elemento central para uma escola verdadeiramente inclusiva.

Apesar dos resultados positivos, é importante considerar que a promoção de atividades colaborativas exige planejamento e suporte institucional. Sem apoio pedagógico e recursos adequados, o professor pode encontrar dificuldades para implementar estratégias que garantam a participação efetiva de todos. Dessa forma, investir em formação docente e em organização curricular inclusiva torna-se essencial para consolidar práticas colaborativas no ensino de Arte.

Por fim, os dados evidenciam que a maioria dos professores já busca promover experiências coletivas entre alunos com e sem deficiência. Contudo, para que essas ações se tornem consistentes e contínuas, é necessário fortalecer condições institucionais e pedagógicas que sustentem a inclusão como prática cotidiana e não apenas como intenção declarada. aprendizagem e participação de todos os estudantes.

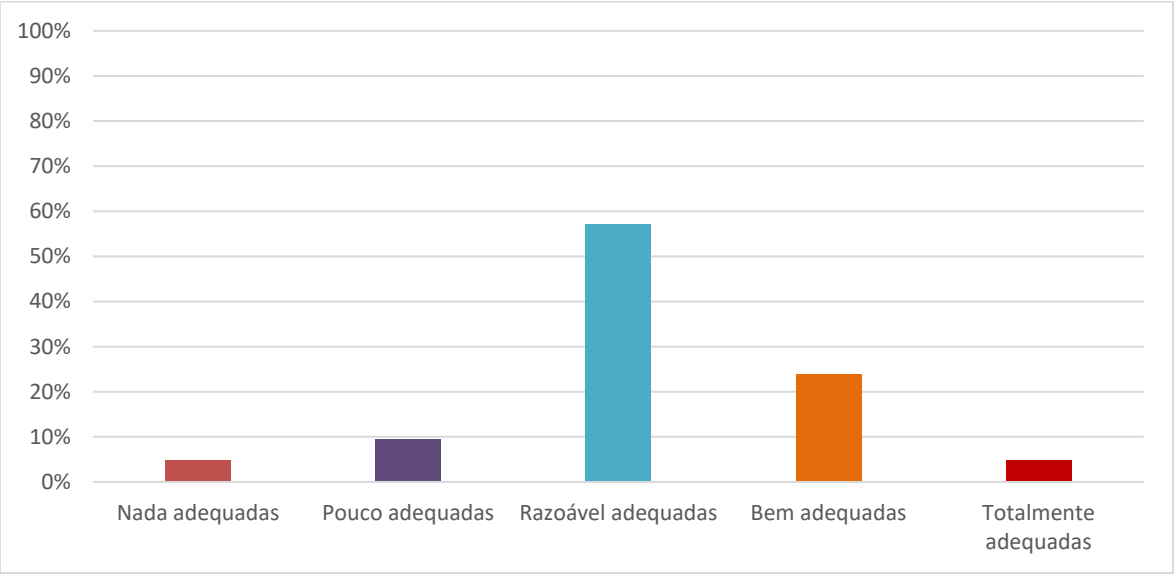
3.2.9 Condições físicas e estruturais da escola para receber estudantes com deficiência

A garantia de condições físicas e estruturais adequadas nas escolas é um dos pilares da educação inclusiva. Não basta apenas matricular o estudante com deficiência; é necessário assegurar que o espaço escolar permita sua circulação, participação e aprendizagem com autonomia. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que a acessibilidade é direito fundamental da pessoa com deficiência e que cabe às instituições eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas (Brasil, 2015). Dessa forma, a estrutura física da escola torna-se elemento central para a concretização de uma inclusão real e não apenas formal.

No contexto educacional, diversos estudos apontam que a ausência de infraestrutura adequada compromete diretamente a permanência e o desempenho dos estudantes com deficiência. Sassaki (2010) destaca que a acessibilidade vai além de rampas e corrimãos, envolvendo também mobiliários adaptados, recursos tecnológicos assistivos e ambientes organizados para atender diferentes necessidades. Assim, investigar se as escolas oferecem condições estruturais adequadas contribui para compreender os limites e possibilidades da

inclusão no cotidiano escolar.

Gráfico 12 A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?



Fonte: Elaborado pela própria autora

A análise do gráfico revela que 57% dos professores consideram as condições da escola razoavelmente adequadas, 24% avaliam como bem adequadas, 9% como pouco adequadas, 5% como totalmente adequadas e 5% como nada adequadas. Esses dados indicam que, embora a maioria perceba algum nível de adequação estrutural, ainda existem fragilidades importantes quanto à oferta plena de acessibilidade nas escolas investigadas.

O predomínio da resposta “razoavelmente adequadas” sugere que as instituições possuem adaptações parciais, mas não suficientes para atender plenamente às demandas dos estudantes com deficiência. Esse resultado dialoga com o que afirma Sassaki (2010), ao defender que acessibilidade não se resume à eliminação de barreiras físicas, mas inclui condições pedagógicas, comunicacionais e tecnológicas. Quando essas dimensões não são contempladas, a inclusão ocorre de forma limitada.

A baixa porcentagem de respostas “totalmente adequadas” evidência que poucas escolas alcançaram um padrão ideal de acessibilidade. Esse cenário reforça a necessidade de investimentos institucionais contínuos. Conforme destaca Mendes (2010), políticas públicas inclusivas só se efetivam quando acompanhadas de financiamento, planejamento e monitoramento das condições estruturais das escolas. A autora afirma que “a inclusão escolar depende de condições materiais, organizacionais e humanas que garantam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes” (Mendes, 2010, p. 56).

Assim, a infraestrutura inadequada pode se tornar obstáculo concreto à permanência dos

alunos com deficiência.

Além disso, a falta de ambientes acessíveis compromete o trabalho do professor, que muitas vezes precisa improvisar soluções para garantir a participação dos estudantes. A ausência de recursos físicos e tecnológicos adequados dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Glat e Pletsch (2010, p.32) destacam que "sem condições estruturais e recursos apropriados, o professor encontra limites reais para promover a inclusão no cotidiano da sala de aula". Esse aspecto evidencia que a responsabilidade pela inclusão não pode recair apenas sobre o docente, mas deve ser compartilhada pela gestão e pelo sistema educacional.

Apesar das limitações apontadas, os dados também mostram que parte das escolas já apresenta iniciativas de adequação estrutural. Isso indica avanços importantes no processo de implementação das políticas inclusivas. No entanto, para que a inclusão se concretize plenamente, é necessário ampliar investimentos em acessibilidade física, tecnológica e pedagógica, garantindo que todos os estudantes tenham condições reais de aprender e participar da vida escolar.

Dessa forma, a análise dos dados revela que as condições estruturais das escolas de Governador Valadares ainda se encontram em processo de consolidação. Os resultados reforçam que a melhoria da infraestrutura escolar é etapa indispensável para fortalecer o ensino de Arte na perspectiva da educação inclusiva e para assegurar o direito à educação de estudantes com deficiência.

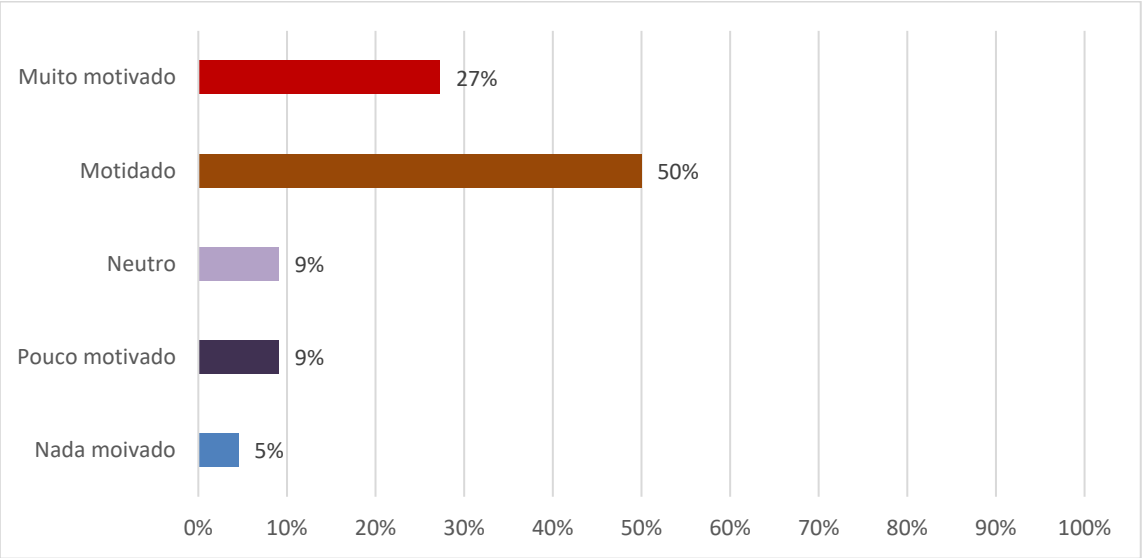
3.2.10 Motivação e comprometimento docente com a inclusão escolar

A motivação e o comprometimento do professor são elementos centrais para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Ensinar em contextos diversos exige não apenas formação técnica, mas também disposição emocional, envolvimento ético e abertura para aprender continuamente. De acordo com Deci e Ryan (2000), a motivação no trabalho docente está diretamente ligada ao sentimento de autonomia, competência e pertencimento, fatores que influenciam o engajamento nas práticas pedagógicas e a disposição para enfrentar desafios cotidianos.

No campo da educação inclusiva, o comprometimento docente torna-se ainda mais relevante, pois o professor é chamado a reinventar estratégias, adaptar materiais e construir relações de confiança com estudantes que apresentam diferentes necessidades. Fullan (2007) destaca que mudanças educacionais bem-sucedidas dependem do envolvimento ativo dos professores, pois são eles que transformam políticas e orientações em ações concretas dentro

da escola. Assim, investigar o nível de motivação dos docentes contribui para compreender o cenário real da inclusão no ensino de Arte.

Gráfico 13 Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?



Fonte: Elaborado pela própria autora

A análise do gráfico demonstra que 50% dos professores se consideram motivados, 27% muito motivados, 9% neutros, 9% pouco motivados e 5% nada motivados. Esses dados indicam que a maioria dos docentes apresenta disposição positiva em relação à inclusão escolar, embora uma parcela ainda demonstre insegurança ou desmotivação diante das exigências desse processo.

O elevado percentual de professores motivados sugere reconhecimento da importância da inclusão como princípio educativo e social. Esse resultado dialoga com o que afirma Fullan (2007), ao destacar que o comprometimento docente é decisivo para sustentar processos de mudança nas escolas. Quando o professor acredita no valor da inclusão, tende a buscar estratégias, adaptar práticas e favorecer a participação dos estudantes com deficiência no cotidiano escolar.

Por outro lado, a presença de docentes pouco ou nada motivados revela desafios estruturais e formativos que interferem no engajamento profissional. Hargreaves (1998) aponta que a desmotivação docente frequentemente está associada à sobrecarga de trabalho, à falta de apoio institucional e à escassez de recursos pedagógicos. Assim, não se trata apenas de uma questão individual, mas também das condições oferecidas pelo sistema educacional.

A neutralidade observada em parte dos respondentes indica que alguns professores ainda não consolidaram uma posição clara sobre a inclusão. Isso pode estar relacionado à ausência de

formação específica ou à falta de experiências positivas com estudantes com deficiência. Nesse sentido, investir em formação continuada e em espaços de troca entre docentes pode fortalecer o sentimento de pertencimento e ampliar o comprometimento com a proposta inclusiva.

A motivação docente também se relaciona ao sentido atribuído ao trabalho educativo. Os professores comprometidos são aqueles que reconhecem seu papel social e se sentem participantes ativos na transformação da escola. Nóvoa (2008) afirma que "o professor constrói seu profissionalismo na relação com os outros e no sentido que atribui à sua ação educativa" (p. 23).

Assim, fortalecer a motivação dos professores implica valorizar sua atuação, oferecer suporte institucional e criar condições para que se sintam parte de um projeto coletivo de inclusão.

Dessa forma, os dados revelam que, embora a maioria dos docentes demonstre motivação para a inclusão escolar, ainda existem fragilidades que precisam ser enfrentadas. A formação adequada, o apoio da gestão e a melhoria das condições de trabalho são fatores essenciais para consolidar o comprometimento docente e fortalecer o ensino de Arte na perspectiva da educação inclusiva.

3.3 ANÁLISE GERAL DOS GRÁFICOS E SÍNTESE DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados nos gráficos anteriores indicam que, embora a maioria dos professores se declare motivada e comprometida com a inclusão escolar, persistem limitações relacionadas à formação específica, ao acesso a materiais adequados e às condições estruturais das escolas. Esses dados revelam uma realidade em que o desejo de promover a inclusão convive com desafios concretos do cotidiano escolar. Como afirma Mantoan (2015), a inclusão não se efetiva apenas pela presença do estudante na escola, mas pela reorganização das práticas pedagógicas e das condições institucionais que garantam sua participação real no processo de aprendizagem.

Para além dos percentuais obtidos, tornou-se necessário observar práticas desenvolvidas nas instituições investigadas, buscando identificar experiências que dialogassem com o ensino de Arte na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, a literatura aponta que a Arte, por envolver múltiplas formas de expressão, amplia possibilidades de participação e comunicação na escola (Barbosa, 2012). Assim, a observação de práticas artísticas concretas no ambiente escolar permite compreender como a inclusão se materializa no cotidiano pedagógico.

Durante a pesquisa de campo, foram registradas algumas ações que envolvem o uso da música como estratégia pedagógica no atendimento a estudantes com deficiência. Essas práticas foram observadas na Escola Municipal Ivo de Tassis, onde atividades de musicalização vêm sendo desenvolvidas como forma de favorecer expressão, participação e interação dos alunos. Segundo Brito (2003), a música constitui uma linguagem que ultrapassa o verbal, possibilitando comunicação e vínculo mesmo quando outras formas de expressão são limitadas. As Figuras 09 e 10 apresentam registros dessas experiências, ilustrando iniciativas concretas de inclusão por meio da linguagem musical.

Figura 9 Atividades de musicalização desenvolvidas na Escola Municipal Ivo de Tassis

Fonte: SEMED/GV – TV Educativa.

Figura 10 Práticas de musicalização com estudantes na Escola Municipal Ivo de Tassis

Fonte: SEMED/GV – TV Educativa.

As figuras evidenciam que o uso da música no ambiente escolar contribui para ampliar as possibilidades de comunicação e envolvimento dos estudantes com deficiência nas atividades pedagógicas. Esse achado dialoga com Gainza (1988), ao afirmar que a vivência musical integra dimensões afetivas, motoras e cognitivas, favorecendo o desenvolvimento global do sujeito. No entanto, as observações realizadas indicam que essas ações ainda ocorrem de forma pontual, geralmente motivadas pelo empenho individual de determinados professores, e não como parte de uma política institucional sistematizada.

Essa constatação reforça os dados apresentados nos questionários, nos quais muitos professores demonstram disposição para trabalhar com a inclusão, mas relatam limitações

quanto à formação e aos recursos disponíveis. De acordo com Nóvoa (2017), o comprometimento docente é fundamental, porém não substitui a necessidade de políticas públicas consistentes de formação continuada e de suporte institucional para sustentar práticas inclusivas de forma permanente.

Como perspectiva de avanço, destaca-se a existência de propostas recentes no âmbito estadual que buscam incentivar a música na escola. Um exemplo é o Projeto de Lei nº 4.133/2025, que propõe a política "Música para Transformar: Menos Tela, Mais Melodia", prevendo a integração do ensino de música e princípios da musicoterapia nas escolas estaduais. Embora ainda em tramitação, iniciativas dessa natureza sinalizam possibilidades futuras de institucionalização de práticas musicais voltadas à educação inclusiva, conforme defendem Penna (2012), ao destacar que a musicalização escolar precisa ser compreendida como política educacional estruturada, e não apenas como ação isolada.

Dessa forma, a presença dessas evidências visuais na pesquisa reforça a compreensão de que o ensino de Arte, especialmente por meio da música, pode se constituir em um caminho relevante para ampliar a participação de estudantes com deficiência, desde que apoiado por formação adequada, recursos pedagógicos e condições estruturais favoráveis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral compreender as percepções de educadores acerca dos desafios, das práticas pedagógicas e das condições institucionais relacionadas ao atendimento de estudantes com deficiência no ensino de Arte, sob a perspectiva da educação inclusiva, em escolas municipais e estaduais de Governador Valadares – MG. Ao longo do percurso investigativo, tornou-se possível afirmar que tal objetivo foi plenamente alcançado, pois os dados coletados e analisados permitiram revelar, com clareza, como os professores interpretam sua atuação, reconhecem suas dificuldades e vislumbram possibilidades no contexto da inclusão no ensino artístico.

A investigação foi orientada pela seguinte questão norteadora: quais são as percepções dos educadores sobre os desafios, as práticas pedagógicas e as condições institucionais para o atendimento a estudantes com deficiência no ensino de Arte, na perspectiva da educação inclusiva? A análise dos questionários respondeu diretamente a essa indagação, evidenciando que os docentes reconhecem a relevância da inclusão e demonstram disposição para concretizá-la. Entretanto, convivem com limitações relacionadas à formação específica, à disponibilidade de recursos pedagógicos e às condições estruturais oferecidas pelas escolas.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, voltado à identificação do nível de preparo e formação dos educadores para o atendimento a estudantes com deficiência, os resultados indicaram que a maioria dos professores se situa nos níveis básico e intermediário de conhecimento e experiência em práticas inclusivas. Esse achado revela a existência de uma base inicial de compreensão sobre inclusão, embora ainda insuficiente para sustentar ações pedagógicas plenamente consolidadas no cotidiano escolar.

O segundo objetivo específico buscou investigar o conhecimento dos docentes sobre as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os dados mostraram que parte significativa dos professores conhece tais diretrizes, porém nem sempre consegue transformá-las em ações efetivas na sala de aula. Essa distância entre o conhecimento normativo e a prática pedagógica reforça a necessidade de processos formativos contínuos, articulados às demandas reais da escola.

Quanto ao terceiro objetivo específico, que analisou as práticas pedagógicas adotadas no ensino de Arte em favor da inclusão, constatou-se a presença de iniciativas relevantes desenvolvidas, sobretudo, por esforço individual dos professores. Contudo, essas práticas ainda se apresentam de forma pontual e pouco sistematizada, indicando que a efetivação da inclusão

no ensino artístico depende, em grande medida, da iniciativa pessoal docente, mais do que de políticas institucionais consolidadas.

O quarto objetivo específico procurou compreender a percepção dos educadores sobre o apoio institucional, os recursos didáticos e as condições físicas das escolas. Os resultados revelaram que muitos professores consideram insuficientes os materiais adaptados, o suporte das equipes pedagógicas e a infraestrutura escolar. Tal realidade evidencia que a inclusão não se sustenta apenas na boa vontade docente, mas requer investimento institucional permanente e planejamento estruturado.

O quinto objetivo específico analisou o grau de motivação e comprometimento dos professores com a inclusão escolar. Os dados indicaram que a maioria se sente motivada e envolvida com o processo inclusivo. Contudo, essa disposição convive com sentimentos de insegurança e, por vezes, frustração diante da carência de formação especializada e da escassez de recursos adequados, fatores que podem fragilizar a continuidade de práticas inclusivas consistentes.

De modo geral, os resultados da pesquisa demonstram que o ensino de Arte apresenta elevado potencial para favorecer a participação, a expressão e o sentimento de pertencimento de estudantes com deficiência. Todavia, esse potencial ainda não é plenamente explorado, em razão da ausência de formação específica, da limitação de materiais acessíveis e da fragilidade das políticas institucionais de apoio à inclusão nas escolas investigadas.

Outro achado significativo refere-se à existência de experiências exitosas de musicalização em algumas unidades escolares, revelando que é possível construir práticas inclusivas sensíveis e transformadoras no ensino de Arte. Entretanto, tais experiências permanecem isoladas e fortemente dependentes do engajamento individual de determinados professores, o que aponta para a necessidade de transformar iniciativas pontuais em políticas pedagógicas permanentes.

Diante desse panorama, conclui-se que a inclusão de estudantes com deficiência no ensino de Arte em Governador Valadares encontra-se em processo de construção. Observam-se avanços importantes no reconhecimento da inclusão como direito e na disposição dos professores em acolher a diversidade. Contudo, persistem desafios estruturais e formativos que precisam ser enfrentados para que a inclusão deixe de ser apenas um ideal e se concretize como prática cotidiana consolidada.

Como contribuição deste estudo, destaca-se a urgência de fortalecer programas de formação continuada em educação inclusiva e ensino de Arte, ampliar a oferta de materiais

didáticos acessíveis, investir na adequação física das escolas e promover maior articulação entre docentes do ensino regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Tais ações constituem condições essenciais para garantir aprendizagem, participação e permanência escolar dos estudantes com deficiência.

Por fim, recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem a investigação sobre práticas de musicalização inclusiva em contextos escolares, analisem a formação específica de professores de Arte para atuação na perspectiva inclusiva e acompanhem a implementação de políticas públicas voltadas ao ensino artístico inclusivo. Estudos que incorporem observação direta das práticas em sala de aula também poderão ampliar a compreensão sobre os caminhos possíveis para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, Keller Cardoso Viana. **A apreciação de gêneros musicais brasileiros por alunos com deficiência:** percepção e ampliação de repertório. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2023.

AMIG – Associação dos Municípios Mineradores de Minas Gerais. **Governador Valadares – MG**. AMIG, [s.d.]. Disponível em: https://amig.org.br/associado/governador-valadares-mg/. Acesso em: 26 jan. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAHIA (Estado). **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia**. Secretaria da Educação. Salvador, 2017.

BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius; ÁLVARES, Leandro. Conhecendo o *Image Watching* e a Abordagem Triangular: reflexões sobre as imagens da arte no ensino fundamental. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRETO, Ássia dos Santos. **Educação musical inclusiva no ensino infantil: um estudo em diálogo com a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

BARROS, Ivanize Couto de Oliveira; SANTOS, José Ozildo dos. A importância da parceria família-escola no processo de ensino aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação e Saúde,** v. 5, n. 2, p. 39-45, 2015

BENENZON, Rolando. **Musicoterapia:** uma abordagem psicanalítica. São Paulo: Summus, 1998.

BIMBATI, A. **Atendimento educacional especializado e práticas inclusivas**. São Paulo: Cortez, 2020.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a

participação na escola. Bristol: CSIE, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 1 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades e Estados: Governador Valadares (MG)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/governador-valadares.html. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**; 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEB, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte (Ensino Fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo musicoterapia**. 3. ed. Barcelona: Barcelona Publishers, 2016.

CAMARGO, Siglia Hoher; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. F.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação inclusiva e trabalho colaborativo entre professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 20, n. 29, p. 53–66, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CHAVEIRO, S. F. **As práticas de Arte como indutora de ações pedagógicas**. Trabalho de conclusão de curso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. 2018. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/8268/Sabrina%20Chaveiro.pdf. Acesso em: 15 mai 2024.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade:** material de formação docente. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

FERRAZ, M. H. C. T., FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte:** fundamentos e proposições (3ª ed.). Cortez. 2019.

FONSECA, Maria Cecília. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2000.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2007.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Fundamentos, materiais e técnicas da educação musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo. Educação especial no contexto da educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 20, n. 28, p. 15–26, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva**: cultura e práticas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com deficiência:** políticas e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

HAIR, Joseph et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança:** o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança:** prática e formação de educadores. Porto Alegre: Penso, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança **e** a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **Learning together and alone:** cooperative, competitive, and individualistic learning. Boston: Allyn & Bacon, 1999.

JORQUERA, María Cecilia. **Educação musical na infância:** fundamentos e práticas. Curitiba: CRV, 2017.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LACORTE, Simone. **Educação musical e formação humana: reflexões sobre práticas pedagógicas sensíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIKERT, Rensis. **A technique for the measurement of attitudes.** Archives of Psychology, n. 140, 1932.

MAIESKI, Sandra; OLIVEIRA, Katya Luciane de; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos. **Psico-usf**, v. 18, n. 1, p. 53- 64, abril, 2013.

MANTOAN, M. T. E.; PIETRO, R. G. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos**.** Summs. 2006

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é?** por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, Pura Lúcia O.; ANDRADE, Maria Simone A. Formação continuada de professores e prática pedagógica. **Revista Educação**, v. 41, n. 2, 2016.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Educação Especial, Santa Maria,** v. 23, n. 38, p. 33–46, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva na prática:** mediação pedagógica e altas expectativas. São Carlos: EdUFSCar, 2020.

MENDES, Rodrigo Hübner (org.). **Educação inclusiva na prática**: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MINAS GERAIS (ESTADO). TURISMO. **Destino: Governador Valadares**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais, [s.d.]. Disponível em: https://www.minasgerais.com.br/pt/destinos/governador-valadares. Acesso em: 26 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento***:* pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 203–218, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1125–1137, 2017.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2008.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 1999.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala)**. Guatemala, 1999.

OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, L.; SILVA, M. **Formação de professores e inclusão escolar**. São Paulo: Cortez, 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948.

PARANÁ (Estado). **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Arte. Curitiba: SEED, 2018.

PARASURAMAN, A. **Marketing research.** New York: Addison-Wesley, 1991.

PENNA, Maura. **Educação musical: debates e desafios.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F. C. **Projeto de Pesquisa** – O que é? Como fazer?: um guia para sua elaboração, São Paulo: Olho d´ Água, 2008.

PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de formação de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 143-152, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual:** políticas e práticas curriculares. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e formação docente: desafios contemporâneos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 205–219, 2014.

PLETSCH, Marcia Denise. **Educação especial e inclusão escolar:** políticas, práticas e formação de professores. Curitiba: Appris, 2020.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

RAVAGNANI, Anahi. **A educação musical de crianças com Síndrome de Down em um contexto de interação social.** 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, L. **Educação inclusiva e prática docente**. Campinas: Papirus, 2017.

ROSIN-PINOLA, A.; DEL PRETTE, A. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

RUUD, Even. **Music and identity**. Oslo: Oslo University Press, 1998.

SAMPAIO, Ederlí da Silva Teixeira. **Na voz dos alunos os sentidos do ensino/aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar.** 120f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009.

SANTOS, Marlene Pereira. Família e escola: relações e desafios na educação inclusiva. **Revista Educação em Debate,** Fortaleza, v. 37, n. 70, p. 111–123, 2015.

SANTOS, Wanderley de Figueiredo dos. **O uso de jogos musicais no processo de musicalização de crianças da educação infantil por professores não especialistas em música**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2017.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SCHORK, Silvana. **A interlocução no processo de construção do texto:** um enfoque interacional. 129f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009.

SEMED/GV – Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares. **Atividades de musicalização desenvolvidas na Escola Municipal Ivo de Tassis**. Governador Valadares, 2024. Imagem digital.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Maria das Graças. Formação docente e educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, 2015.

SPRATT, Christine; WALKER, Rob; ROBISON, David. **Mixed research methods.** London: Sage, 2004.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UFC, 2003

UNESCO. **Declaração de Incheon**: Educação 2030 – Rumo a uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Policy guidelines on inclusion in education.** Paris: UNESCO, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

APENDICE

APENDICE A QUESTIONARIO APLICADO A COMUNIDADE ESCOLAR

73

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do **CEP** Conselho de Ensino é Pesquisa USA 20255ET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca ouvi falar
- ☐ (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ☐ (3) Conheço superficialmente
- ☐ (4) Conheço razoavelmente bem
- ☐ (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Sim, mas muito superficial
- ☐ (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ☐ (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ☐ (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ☐ (1) Inexistente
- ☐ (2) Muito insuficiente
- ☐ (3) Razoável
- ☐ (4) Bom
- ☐ (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nunca atendem
- ☐ (2) Atendem muito pouco
- ☐ (3) Atendem parcialmente
- ☐ (4) Atendem em boa parte
- ☐ (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☐ (2) Pouco adequadas
- ☐ (3) Razoavelmente adequadas
- ☐ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☐ (3) Neutro(a)
- ☐ (4) Motivado(a)
- ☐ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APENDICE B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

FUUSA - FLORIDA UNIVERSITY USA
PROGRAMA DE MESTRADO EM [ÁREA]
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE

Título do Projeto:
"Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares –MG"

Pesquisador Responsável: RITA MARIA DE OLIVEIRA
Orientador(a): PROF. DR. LEOPOLDINO9 VIEIRA NETO
Instituição: *Florida University USA* – Boca Raton, FL – EUA
Contato do Pesquisador: leovine@gmail.com / leovine@fuusa.com

Contato da Comissão de Ética: conselhodeeticaepesquisa@gmail.com

1. Apresentação e objetivo da pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de Mestrado que tem como objetivo compreender as percepções, experiências e desafios enfrentados por **pais de alunos com necessidades educacionais especiais**, bem como de **professores, coordenadores e diretores** de escolas municipais, estaduais e particulares do município de Governador Valadares – MG.

O estudo busca contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais e para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à inclusão escolar.

2. Procedimentos da pesquisa

Se você aceitar participar, sua colaboração se dará por meio de:

Modelo TCLE (2) CEP

- **Preenchimento de questionário** (impresso ou eletrônico), com duração aproximada de [tempo estimado].

As perguntas abordarão temas relacionados às experiências, percepções e desafios no processo de inclusão escolar.

3. Riscos e desconfortos

Os riscos envolvidos são mínimos, podendo incluir desconforto emocional ao relatar experiências pessoais. Caso isso ocorra, você poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

4. Benefícios esperados

Embora não haja benefícios diretos imediatos para você, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para:

- Melhor compreensão das necessidades e desafios no processo de inclusão escolar;
- Apoio à formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes.

5. Garantia de sigilo e anonimato

Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma **estritamente confidencial**. Nenhum nome ou dado que permita sua identificação será divulgado. Os registros serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e armazenados em local seguro por [prazo, ex.: 5 anos], após o qual serão destruídos.

6. Participação voluntária e direito de desistência

Sua participação é **voluntária**. Você poderá se recusar a participar ou desistir a qualquer momento, sem que isso gere qualquer prejuízo ou penalidade.

7. Contato para esclarecimentos

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da *Florida University USA*.

Modelo TCLE (2) CEP

8. Declaração de consentimento

Declaro que:

- Fui devidamente informados(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios desta pesquisa;
- Recebi uma cópia deste Termo;
- Concordo em participar de forma livre e voluntária.

Governador Valadares – MG,15 de setembro de 2025
Assinatura do(a) Participante:

Nome: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável:

_____

[Nome completo]

_____

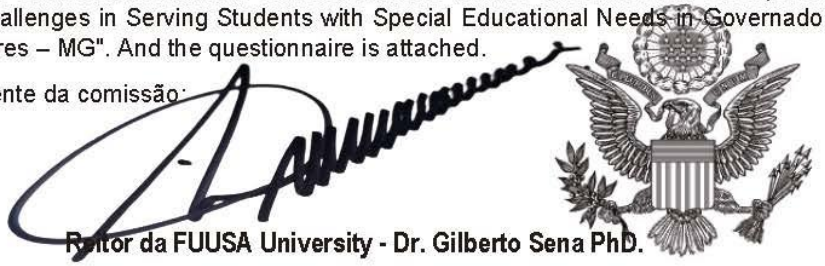
Observação: Se o(a) participante for menor de idade ou incapaz legalmente, este Termo deverá ser assinado por seu responsável legal.

TERMO DE APROVAÇÃO

O CEP - conselho de ensino e Pesquisa da FUUSA Florida University USA, em Reunião Colegiada do dia 20 de setembro de 2025 decidiu APROVAR o TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO para a Pesquisa de Dissertação de Mestrado da Mestranda Rita Maria de Oliveira, com o tema: *"Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG". E questionário em anexo.*

The CEP - Teaching and Research Council of FUUSA Florida University USA, in a Collegiate Meeting on September 20, 2025, decided to APPROVE the TCLE - FREE AND INFORMED CONSENT FORM for the Master's Dissertation Research of Master's student Rita Maria de Oliveira, with the theme: "Art Education: Perceptions and Challenges in Serving Students with Special Educational Needs in Governador Valadares – MG". And the questionnaire is attached.

Presidente da comissão:



Reitor da FUUSA University - Dr. Gilberto Sena PhD.

APENDICE C QUESTIONÁRIO RESPONDIDOS

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☒ (5) Concordo totalmente

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☒ (5) Concordo totalmente

Escola Municipal Ivo de Tassis
Criado Pela Lei 4.784 de 29/06/2005
Rua Escumilha, 95 - Bairro Tumalina
Fone: (33) 3273-5609
Cep: 35.052-806
Governador Valadares - M.G.

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca ouvi falar
- ☐ (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ☐ (3) Conheço superficialmente
- ☒ (4) Conheço razoavelmente bem
- ☐ (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☒ (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Sim, mas muito superficial
- ☐ (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ☒ (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ☐ (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ☐ (1) Inexistente
- ☐ (2) Muito insuficiente
- ☐ (3) Razoável
- ☒ (4) Bom
- ☐ (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nunca atendem
- ☐ (2) Atendem muito pouco
- ☐ (3) Atendem parcialmente
- ☒ (4) Atendem em boa parte
- ☐ (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☒ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☐ (2) Pouco adequadas
- ☒ (3) Razoavelmente adequadas
- ☐ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☐ (3) Neutro(a)
- ☐ (4) Motivado(a)
- ☒ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto, cn=Leopoldino Vieira Neto, c=Brasil, l=BR, e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13-03:00

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☒ (5) Concordo totalmente

Escola Municipal Ivo de Tassis
Criado Pela Lei 4.784 de 29/06/2000
Rua Escumilha, 95 - Bairro Turmalina
Fone: (33) 3273-5609
Cep: 35.052-806
Governador Valadares - M. G.

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☒ (5) Concordo totalmente

Kira Pereira da Silva

[1] - QUESTIONÁRIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino & Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca ouvi falar
- ☐ (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ☐ (3) Conheço superficialmente
- ☒ (4) Conheço razoavelmente bem
- ☐ (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☒ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Sim, mas muito superficial
- ☒ (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ☐ (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ☐ (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ☐ (1) Inexistente
- ☐ (2) Muito insuficiente
- ☐ (3) Razoável
- ☒ (4) Bom
- ☐ (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nunca atendem
- ☒ (2) Atendem muito pouco
- ☐ (3) Atendem parcialmente
- ☐ (4) Atendem em boa parte
- ☐ (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☒ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☐ (2) Pouco adequadas
- ☒ (3) Razoavelmente adequadas
- ☐ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☐ (3) Neutro(a)
- ☒ (4) Motivado(a)
- ☐ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto:gn=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil =BR e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13-03'00

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☒ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

Escola Municipal Ivo de Tassis
Criado Pela Lei 4.784 de 29/06/2000
Rua Escurralha, 95 - Bairro Turmalina
Fone: (33) 3273-5609
Cep: 35.052-806
Governador Valadares - M. G.

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☒ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca ouvi falar
- ☐ (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ☒ (3) Conheço superficialmente
- ☐ (4) Conheço razoavelmente bem
- ☐ (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☒ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Sim, mas muito superficial
- ☐ (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ☒ (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ☐ (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ☐ (1) Inexistente
- ☐ (2) Muito insuficiente
- ☐ (3) Razoável
- ☐ (4) Bom
- ☒ (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nunca atendem
- ☐ (2) Atendem muito pouco
- ☒ (3) Atendem parcialmente
- ☐ (4) Atendem em boa parte
- ☐ (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☒ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☐ (2) Pouco adequadas
- ☒ (3) Razoavelmente adequadas
- ☐ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adecuadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☐ (3) Neutro(a)
- ☒ (4) Motivado(a)
- ☐ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto gn=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil l=BR e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13-03:00

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de 1 **(discordo totalmente)** a 5 **(concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☒ (5) Concordo totalmente

Escola Municipal Ivo de Tassis
Criado Pela Lei 4.784 de 29/06/2000
Rua Escumilha, 95 - Bairro Turmalina
Fone: (33) 3273-5609
Cep: 35.052-806
Governador Valadares - M. G.

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☒ (5) Concordo totalmente

Gabriella Patrícia R. Silva

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino é Pesquisa USA 2025SET/1001.

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☒ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☒ (5) Concordo totalmente

E. E. PROFESSOR DARCY RIBEIRO
Decreto nº 39.634 de 21 de Agosto de 1998
Rua Quintiliano Costa, 812 - Bairro São Paulo
Governador Valadares - MG - CEP: 35.032-630
Fone: (33) 3276-8044

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca ouvi falar
- ☐ (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ☐ (3) Conheço superficialmente
- ☐ (4) Conheço razoavelmente bem
- ☒ (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☒ (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Sim, mas muito superficial
- ☐ (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ☐ (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ☒ (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ☐ (1) Inexistente
- ☐ (2) Muito insuficiente
- ☐ (3) Razoável
- ☒ (4) Bom
- ☐ (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nunca atendem
- ☐ (2) Atendem muito pouco
- ☒ (3) Atendem parcialmente
- ☐ (4) Atendem em boa parte
- ☐ (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☒ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☐ (2) Pouco adequadas
- ☐ (3) Razoavelmente adequadas
- ☒ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☐ (3) Neutro(a)
- ☒ (4) Motivado(a)
- ☐ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto:g1=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil l=BR a=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13-03:00

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☒ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

Escola Municipal Ivo de Tassis
Criado Pela Lei 4.784 de 29/06/2000
Rua Escumilha, 95 - Bairro Turmalina
Fone: (33) 3273-5609
Cep. 35.052-806
Governador Valadares - M. G.

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☒ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino é Pesquisa USA 2C255E1/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca ouvi falar
- ☐ (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ☒ (3) Conheço superficialmente
- ☐ (4) Conheço razoavelmente bem
- ☐ (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☒ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca
- ☒ (2) Sim, mas muito superficial
- ☐ (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ☐ (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ☐ (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ☐ (1) Inexistente
- ☐ (2) Muito insuficiente
- ☒ (3) Razoável
- ☐ (4) Bom
- ☐ (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nunca atendem
- ☒ (2) Atendem muito pouco
- ☐ (3) Atendem parcialmente
- ☐ (4) Atendem em boa parte
- ☐ (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☒ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☒ (2) Pouco adequadas
- ☐ (3) Razoavelmente adequadas
- ☐ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☒ (3) Neutro(a)
- ☐ (4) Motivado(a)
- ☐ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto gn=Leopolcino Vieira Neto c=Brasil l=BR e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13-03:00

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☒ (5) Concordo totalmente

Escola Municipal Ivo de Tassis
Criada Pela Lei 4.784 de 29/06/2000
Rua Escumilha, 95 - Bairro Turmalina
Fone: (33) 3273-5609
Cep: 35.052-806
Governador Valadares - M. G.

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☒ (5) Concordo totalmente

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do **CEP** Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1001

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- [x] (1) Nunca ouvi falar
- [ ] (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- [ ] (3) Conheço superficialmente
- [ ] (4) Conheço razoavelmente bem
- [ ] (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- [ ] (1) Nunca
- [ ] (2) Raramente
- [ ] (3) Às vezes
- [ ] (4) Frequentemente
- [x] (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- [x] (1) Nunca
- [ ] (2) Sim, mas muito superficial
- [ ] (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- [ ] (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- [ ] (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- [ ] (1) Inexistente
- [ ] (2) Muito insuficiente
- [ ] (3) Razoável
- [ ] (4) Bom
- [x] (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- [ ] (1) Nunca atendem
- [ ] (2) Atendem muito pouco
- [ ] (3) Atendem parcialmente
- [x] (4) Atendem em boa parte
- [ ] (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- [ ] (1) Nunca
- [ ] (2) Raramente
- [ ] (3) Às vezes
- [x] (4) Frequentemente
- [ ] (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- [ ] (1) Nada adequadas
- [ ] (2) Pouco adequadas
- [ ] (3) Razoavelmente adequadas
- [ ] (4) Bem adequadas
- [x] (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- [ ] (1) Nada motivado(a)
- [ ] (2) Pouco motivado(a)
- [ ] (3) Neutro(a)
- [ ] (4) Motivado(a)
- [x] (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto gn=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil l=BR e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13-03:00

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA' COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

Escola Municipal Ivo de Passo
Criado Pela Lei 4.754 de 20/06/2000
Rua Escumilha, 95 - Bairro Turmalina
Fone: (33) 3273-5609
Cep: 35.052-806
Governador Valadares - M G

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

Rosilene Gomes da Silva

QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1001

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca ouvi falar
- ☐ (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ☐ (3) Conheço superficialmente
- ☐ (4) Conheço razoavelmente bem
- ☐ (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Sim, mas muito superficial
- ☐ (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ☐ (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ☐ (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ☐ (1) Inexistente
- ☐ (2) Muito insuficiente
- ☐ (3) Razoável
- ☐ (4) Bom
- ☐ (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nunca atendem
- ☐ (2) Atendem muito pouco
- ☐ (3) Atendem parcialmente
- ☐ (4) Atendem em boa parte
- ☐ (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☐ (2) Pouco adequadas
- ☐ (3) Razoavelmente adequadas
- ☐ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☐ (3) Neutro(a)
- ☐ (4) Motivado(a)
- ☐ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto:gn=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil l=BR e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13:03:00

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☒ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

Escola Municipal Ivo de Tassis
Criado Pela Lei 4.784 de 29/06/2000
Rua Escumilha, 95 - Bairro Turmalina
Fone: (33) 3273-5609
Cep: 35.052-806
Governador Valadares - M G

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☒ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- [x] (1) Nunca ouvi falar
- [ ] (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- [ ] (3) Conheço superficialmente
- [ ] (4) Conheço razoavelmente bem
- [ ] (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- [ ] (1) Nunca
- [ ] (2) Raramente
- [x] (3) Às vezes
- [ ] (4) Frequentemente
- [ ] (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- [ ] (1) Nunca
- [ ] (2) Sim, mas muito superficial
- [x] (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- [ ] (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- [ ] (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- [ ] (1) Inexistente
- [ ] (2) Muito insuficiente
- [ ] (3) Razoável
- [x] (4) Bom
- [ ] (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- [ ] (1) Nunca atendem
- [ ] (2) Atendem muito pouco
- [x] (3) Atendem parcialmente
- [ ] (4) Atendem em boa parte
- [ ] (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☒ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☒ (2) Pouco adequadas
- ☐ (3) Razoavelmente adequadas
- ☐ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☐ (3) Neutro(a)
- ☒ (4) Motivado(a)
- ☐ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto gn=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil l=RR e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13-03:00

Florida University USA
9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- [x] (1) Discordo totalmente
- [ ] (2) Discordo parcialmente
- [ ] (3) Neutro / Não sei opinar
- [ ] (4) Concordo parcialmente
- [ ] (5) Concordo totalmente

E. E. PROFESSOR DARCY RIBEIRO
Decreto nº 39.834 de 21 de Agosto de 199[illegible]
Rua Quintiliano Costa, 812 - Bairro: São Pe[illegible]
Governador Valadares - MG - CEP: 35.032-[illegible]
Fone: (33) 3276-8044

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- [ ] (1) Discordo totalmente
- [ ] (2) Discordo parcialmente
- [x] (3) Neutro / Não sei opinar
- [ ] (4) Concordo parcialmente
- [ ] (5) Concordo totalmente

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do **CEP** Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SEI/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- [x] (1) Nunca ouvi falar
- [ ] (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- [ ] (3) Conheço superficialmente
- [ ] (4) Conheço razoavelmente bem
- [ ] (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- [ ] (1) Nunca
- [ ] (2) Raramente
- [ ] (3) Às vezes
- [x] (4) Frequentemente
- [ ] (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- [ ] (1) Nunca
- [x] (2) Sim, mas muito superficial
- [ ] (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- [ ] (4) Sim, intermediário (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- [ ] (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- [ ] (1) Inexistente
- [x] (2) Muito insuficiente
- [ ] (3) Razoável
- [ ] (4) Bom
- [ ] (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- [x] (1) Nunca atendem
- [ ] (2) Atendem muito pouco
- [ ] (3) Atendem parcialmente
- [ ] (4) Atendem em boa parte
- [ ] (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☒ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☐ (2) Pouco adequadas
- ☒ (3) Razoavelmente adequadas
- ☐ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☒ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☐ (3) Neutro(a)
- ☐ (4) Motivado(a)
- ☐ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto gn=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil l=BR e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13-03:00

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG. PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☒ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

E. E. PROFESSOR DARCY RIBEIRO
Decreto nº 39.834 de 21 de Agosto de 1998
Quintiliano Costa, 812 - Bairro São Paulo
...dor Valadares - MG - CEP: 35.032-650
Fone: (33) 3276-9044

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente.
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☒ (5) Concordo totalmente

[1] QUESTIONÁRIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA através da Resolução do CEP Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca ouvi falar
- ☐ (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ☒ (3) Conheço superficialmente
- ☐ (4) Conheço razoavelmente bem
- ☐ (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ☐ (1) Nunca
- ☒ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Sim, mas muito superficial
- ☐ (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ☒ (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ☐ (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ☒ (1) Inexistente
- ☐ (2) Muito insuficiente
- ☐ (3) Razoável
- ☐ (4) Bom
- ☐ (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nunca atendem
- ☐ (2) Atendem muito pouco
- ☒ (3) Atendem parcialmente
- ☐ (4) Atendem em boa parte
- ☐ (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☒ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☐ (2) Pouco adequadas
- ☒ (3) Razoavelmente adequadas
- ☐ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☐ (3) Neutro(a)
- ☐ (4) Motivado(a)
- ☒ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto:gn=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil l=BR e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13:03:00

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☒ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

E. E. PROFESSOR D...
Decreto nº 39.104 de 21 de Agosto de 19...
Rua Quintiliano Costa, 812 - Bairro Sta ...
Governador Valadares - MG - CEP: 35.032-6...
Fone: (33) 3276-8044

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☒ (5) Concordo totalmente

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca ouvi falar
- ☐ (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ☐ (3) Conheço superficialmente
- ☐ (4) Conheço razoavelmente bem
- ☒ (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☒ (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Sim, mas muito superficial
- ☐ (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ☐ (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ☒ (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ☐ (1) Inexistente
- ☐ (2) Muito insuficiente
- ☐ (3) Razoável
- ☒ (4) Bom
- ☐ (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nunca atendem
- ☒ (2) Atendem muito pouco
- ☐ (3) Atendem parcialmente
- ☐ (4) Atendem em boa parte
- ☐ (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☒ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☐ (2) Pouco adequadas
- ☒ (3) Razoavelmente adequadas
- ☐ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☐ (3) Neutro(a)
- ☒ (4) Motivado(a)
- ☐ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto, gn=Leopoldino Vieira Neto, c=Brasil, l=RR, e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13-03:00

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☒ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☒ (5) Concordo totalmente

E. E. PE[illegible]
ENSINO FUNDAMENTAL [illegible]
DECRETO DE [illegible]
Nº 8210 DE [illegible]
RUA SALVADOR COELHO XAVIER, Nº [illegible]
BAIRRO ELVAMAR
GOVERNADOR VALADARES - MG

[1] QUESTIONÁRIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino é Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca ouvi falar
- ☐ (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ☐ (3) Conheço superficialmente
- ☒ (4) Conheço razoavelmente bem
- ☐ (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☒ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Sim, mas muito superficial
- ☐ (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ☐ (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ☒ (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ☐ (1) Inexistente
- ☐ (2) Muito insuficiente
- ☐ (3) Razoável
- ☒ (4) Bom
- ☐ (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nunca atendem
- ☐ (2) Atendem muito pouco
- ☒ (3) Atendem parcialmente
- ☐ (4) Atendem em boa parte
- ☐ (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☒ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☐ (2) Pouco adequadas
- ☒ (3) Razoavelmente adequadas
- ☐ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☐ (3) Neutro(a)
- ☒ (4) Motivado(a)
- ☐ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

Total mínimo: 10 pontos
Total máximo: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto gn=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil l=BR e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13-03:00

Florida University USA
9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GCVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de 1 **(discordo totalmente)** a 5 **(concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ( ) (1) Discordo totalmente
- ( ) (2) Discordo parcialmente
- ( ) (3) Neutro / Não sei opinar
- (X) (4) Concordo parcialmente
- ( ) (5) Concordo totalmente

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ( ) (1) Discordo totalmente
- ( ) (2) Discordo parcialmente
- ( ) (3) Neutro / Não sei opinar
- ( ) (4) Concordo parcialmente
- (X) (5) Concordo totalmente

Stéfani Sarter

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino é Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ( ) (1) Nunca ouvi falar
- ( ) (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ( ) (3) Conheço superficialmente
- (X) (4) Conheço razoavelmente bem
- ( ) (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ( ) (1) Nunca
- ( ) (2) Raramente
- ( ) (3) Às vezes
- (X) (4) Frequentemente
- ( ) (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ( ) (1) Nunca
- (X) (2) Sim, mas muito superficial
- ( ) (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ( ) (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ( ) (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ( ) (1) Inexistente
- ( ) (2) Muito insuficiente
- ( ) (3) Razoável
- (X) (4) Bom
- ( ) (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ( ) (1) Nunca atendem
- ( ) (2) Atendem muito pouco
- ( ) (3) Atendem parcialmente
- (X) (4) Atendem em boa parte
- ( ) (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☒ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☐ (2) Pouco adequadas
- ☒ (3) Razoavelmente adequadas
- ☐ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☐ (3) Neutro(a)
- ☒ (4) Motivado(a)
- ☐ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto:gn=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil l=BR e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13-03:00

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☒ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☒ (5) Concordo totalmente

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca ouvi falar
- ☐ (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ☐ (3) Conheço superficialmente
- ☒ (4) Conheço razoavelmente bem
- ☐ (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☒ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Sim, mas muito superficial
- ☒ (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ☐ (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ☐ (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ☐ (1) Inexistente
- ☐ (2) Muito insuficiente
- ☐ (3) Razoável
- ☒ (4) Bom
- ☐ (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nunca atendem
- ☒ (2) Atendem muito pouco
- ☐ (3) Atendem parcialmente
- ☐ (4) Atendem em boa parte
- ☐ (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☒ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☒ (1) Nada adequadas
- ☐ (2) Pouco adequadas
- ☐ (3) Razoavelmente adequadas
- ☐ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☐ (3) Neutro(a)
- ☐ (4) Motivado(a)
- ☒ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto gn=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil l=BR e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025 09-21 09:13-03:00

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca ouvi falar
- ☐ (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ☐ (3) Conheço superficialmente
- ☐ (4) Conheço razoavelmente bem
- ☐ (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Sim, mas muito superficial
- ☐ (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ☐ (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ☐ (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ☐ (1) Inexistente
- ☐ (2) Muito insuficiente
- ☐ (3) Razoável
- ☐ (4) Bom
- ☐ (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nunca atendem
- ☐ (2) Atendem muito pouco
- ☐ (3) Atendem parcialmente
- ☐ (4) Atendem em boa parte
- ☐ (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☐ (2) Pouco adequadas
- ☐ (3) Razoavelmente adequadas
- ☐ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☐ (3) Neutro(a)
- ☐ (4) Motivado(a)
- ☐ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto g=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil l=BR e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13-03:00

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☒ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☒ (5) Concordo totalmente

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- [ ] (1) Nunca ouvi falar
- [ ] (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- [ ] (3) Conheço superficialmente
- [x] (4) Conheço razoavelmente bem
- [ ] (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- [ ] (1) Nunca
- [ ] (2) Raramente
- [ ] (3) Às vezes
- [ ] (4) Frequentemente
- [x] (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- [ ] (1) Nunca
- [x] (2) Sim, mas muito superficial
- [ ] (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- [ ] (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- [ ] (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- [ ] (1) Inexistente
- [ ] (2) Muito insuficiente
- [ ] (3) Razoável
- [x] (4) Bom
- [ ] (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- [ ] (1) Nunca atendem
- [x] (2) Atendem muito pouco
- [ ] (3) Atendem parcialmente
- [ ] (4) Atendem em boa parte
- [ ] (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☒ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☐ (2) Pouco adequadas
- ☐ (3) Razoavelmente adequadas
- ☒ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☐ (3) Neutro(a)
- ☐ (4) Motivado(a)
- ☒ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto gn=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil l=BR e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13-03:00

Florida University USA
9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☒ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☒ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

[1] QUESTIONÁRIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1002.

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- [ ] (1) Discordo totalmente
- [x] (2) Discordo parcialmente
- [ ] (3) Neutro / Não sei opinar
- [ ] (4) Concordo parcialmente
- [ ] (5) Concordo totalmente

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- [ ] (1) Discordo totalmente
- [ ] (2) Discordo parcialmente
- [ ] (3) Neutro / Não sei opinar
- [ ] (4) Concordo parcialmente
- [x] (5) Concordo totalmente

E.E. SINVAL RODRIGUES COELHO
1º GRAU - Decreto nº 6896 de 29-03-83
2º GRAU Resolução SEE - nº 7888 de 20-07-96
Rua Nízio Peçanha, 1100 - Bairro Vila Isa
CEP: 35.044-180 - Fone:(33) 3278-11 14
Governador Valadares - Minas Gerais

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca ouvi falar
- ☐ (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ☒ (3) Conheço superficialmente
- ☐ (4) Conheço razoavelmente bem
- ☐ (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☒ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Sim, mas muito superficial
- ☒ (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ☐ (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ☐ (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ☐ (1) Inexistente
- ☐ (2) Muito insuficiente
- ☐ (3) Razoável
- ☒ (4) Bom
- ☐ (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nunca atendem
- ☒ (2) Atendem muito pouco
- ☐ (3) Atendem parcialmente
- ☐ (4) Atendem em boa parte
- ☐ (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- (1) Nunca
- (2) Raramente
- (3) Às vezes
- (4) Frequentemente
- (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- (1) Nada adequadas
- (2) Pouco adequadas
- (3) Razoavelmente adequadas
- (4) Bem adequadas
- (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- (1) Nada motivado(a)
- (2) Pouco motivado(a)
- (3) Neutro(a)
- (4) Motivado(a)
- (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto gn=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil l=BR e=leovne@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13:03:00

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ( ) (1) Discordo totalmente
- ( ) (2) Discordo parcialmente
- ( ) (3) Neutro / Não sei opinar
- (X) (4) Concordo parcialmente
- ( ) (5) Concordo totalmente

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ( ) (1) Discordo totalmente
- ( ) (2) Discordo parcialmente
- (X) (3) Neutro / Não sei opinar
- ( ) (4) Concordo parcialmente
- ( ) (5) Concordo totalmente

E.E. SINVAL RODRIGUES COELHO
1º GRAU - Decreto nº 6896 de 29-03-63
2º GRAU Resolução SEE - nº 7818 de 20-07-96
Rua Nilzio Peçanha, 1100 - Bairro Vila Isa
CEP: 35.044-180 - Fone:(33) 3278-1114
Governador Valadares - Minas Gerais

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ( ) (1) Nunca ouvi falar
- ( ) (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- (X) (3) Conheço superficialmente
- ( ) (4) Conheço razoavelmente bem
- ( ) (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ( ) (1) Nunca
- (X) (2) Raramente
- ( ) (3) Às vezes
- ( ) (4) Frequentemente
- ( ) (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- (X) (1) Nunca
- ( ) (2) Sim, mas muito superficial
- ( ) (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ( ) (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ( ) (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ( ) (1) Inexistente
- ( ) (2) Muito insuficiente
- (X) (3) Razoável
- ( ) (4) Bom
- ( ) (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ( ) (1) Nunca atendem
- ( ) (2) Atendem muito pouco
- (X) (3) Atendem parcialmente
- ( ) (4) Atendem em boa parte
- ( ) (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☒ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☐ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☐ (2) Pouco adequadas
- ☒ (3) Razoavelmente adequadas
- ☐ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☒ (3) Neutro(a)
- ☐ (4) Motivado(a)
- ☐ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto, c=Brasil, l=BR, e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13:03.00

Florida University USA
9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☒ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☒ (5) Concordo totalmente

E.E. SINVAL RODRIGUES COELHO
1º GRAU - Decreto nº 6896 de 29-03-63
2º GRAU Resolução SEE - nº 7888 de 20-07-96
Rua Nizio Peçanha, 1100 - Bairro Vila Isa
CEP: 35.044-180 - Fone:(33) 3278-1114
Governador Valadares - Minas Gerais

Carlos A. Giromaoli

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do **CEP** Conselho de Ensino é Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ( ) (1) Nunca ouvi falar
- ( ) (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ( ) (3) Conheço superficialmente
- (X) (4) Conheço razoavelmente bem
- ( ) (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ( ) (1) Nunca
- ( ) (2) Raramente
- ( ) (3) Às vezes
- (X) (4) Frequentemente
- ( ) (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ( ) (1) Nunca
- (X) (2) Sim, mas muito superficial
- ( ) (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ( ) (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ( ) (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ( ) (1) Inexistente
- ( ) (2) Muito insuficiente
- ( ) (3) Razoável
- (X) (4) Bom
- ( ) (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ( ) (1) Nunca atendem
- (X) (2) Atendem muito pouco
- ( ) (3) Atendem parcialmente
- ( ) (4) Atendem em boa parte
- ( ) (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ( ) (1) Nunca
- ( ) (2) Raramente
- (X) (3) Às vezes
- ( ) (4) Frequentemente
- ( ) (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ( ) (1) Nada adequadas
- ( ) (2) Pouco adequadas
- ( ) (3) Razoavelmente adequadas
- (X) (4) Bem adequadas
- ( ) (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ( ) (1) Nada motivado(a)
- ( ) (2) Pouco motivado(a)
- ( ) (3) Neutro(a)
- (X) (4) Motivado(a)
- ( ) (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto gn=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil l=BR e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13-03:00

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de 1 **(discordo totalmente)** a 5 **(concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ( ) (1) Discordo totalmente
- (x) (2) Discordo parcialmente
- ( ) (3) Neutro / Não sei opinar
- ( ) (4) Concordo parcialmente
- ( ) (5) Concordo totalmente

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- (x) (1) Discordo totalmente
- ( ) (2) Discordo parcialmente
- ( ) (3) Neutro / Não sei opinar
- ( ) (4) Concordo parcialmente
- ( ) (5) Concordo totalmente

E.E. SINVAL RODRIGUES COELHO
1º GRAU - Decreto nº 6896 de 29-03-63
2º GRAU Resolução SEE - nº 7888 de 20-07-96
Rua Nizio Peçanha, 1100 - Bairro Vila Isa
CEP: 35.044-180 - Fone:(33) 3278-11 14
Governador Valadares - Minas Gerais

Alcavares

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ETICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ( ) (1) Nunca ouvi falar
- ( ) (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ( ) (3) Conheço superficialmente
- (•) (4) Conheço razoavelmente bem
- ( ) (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ( ) (1) Nunca
- ( ) (2) Raramente
- (•) (3) Às vezes
- ( ) (4) Frequentemente
- ( ) (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ( ) (1) Nunca
- ( ) (2) Sim, mas muito superficial
- ( ) (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- (•) (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ( ) (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ( ) (1) Inexistente
- ( ) (2) Muito insuficiente
- ( ) (3) Razoável
- (•) (4) Bom
- ( ) (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ( ) (1) Nunca atendem
- ( ) (2) Atendem muito pouco
- ( ) (3) Atendem parcialmente
- (•) (4) Atendem em boa parte
- ( ) (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- (1) Nunca
- (2) Raramente
- (3) Às vezes
- (4) Frequentemente
- (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- (1) Nada adequadas
- (2) Pouco adequadas
- (3) Razoavelmente adequadas
- (4) Bem adequadas
- (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- (1) Nada motivado(a)
- (2) Pouco motivado(a)
- (3) Neutro(a)
- (4) Motivado(a)
- (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessaria
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nivel avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto, o=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil l=BR e=leovne@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13:03 00

Florida University USA
9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo parcialmente
- (3) Neutro / Não sei opinar
- (4) Concordo parcialmente
- (5) Concordo totalmente

E.E. SINVAL RODRIGUES COELHO
1º GRAU - Decreto nº 6896 de 29-03-63
2º GRAU Resolução SEE - nº 7888 de 20-07-96
Rua Nízio Peçanha, 1100 - Bairro Vila Isa
CEP: 35.044-180 - Fone:(33) 3278-1114
Governador Valadares - Minas Gerais

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo parcialmente
- (3) Neutro / Não sei opinar
- (4) Concordo parcialmente
- (5) Concordo totalmente

Maria da Santa Cruz de Oliveira

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ETICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- ( ) (1) Nunca ouvi falar
- ( ) (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- ( ) (3) Conheço superficialmente
- ( ) (4) Conheço razoavelmente bem
- (X) (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- ( ) (1) Nunca
- ( ) (2) Raramente
- ( ) (3) Às vezes
- (X) (4) Frequentemente
- ( ) (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- ( ) (1) Nunca
- ( ) (2) Sim, mas muito superficial
- (X) (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- ( ) (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- ( ) (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- ( ) (1) Inexistente
- ( ) (2) Muito insuficiente
- (X) (3) Razoável
- ( ) (4) Bom
- ( ) (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- ( ) (1) Nunca atendem
- ( ) (2) Atendem muito pouco
- ( ) (3) Atendem parcialmente
- (X) (4) Atendem em boa parte
- ( ) (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- (1) Nunca
- (2) Raramente
- (3) Às vezes
- (4) Frequentemente
- (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- (1) Nada adequadas
- (2) Pouco adequadas
- (3) Razoavelmente adequadas
- (4) Bem adequadas
- (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- (1) Nada motivado(a)
- (2) Pouco motivado(a)
- (3) Neutro(a)
- (4) Motivado(a)
- (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto gn=Leopoldino Vieira Neto c=Brasil =BR e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13-03:00

Florida University USA

9825 MARINA BLVD SUITE 100-L BOCA RATON - FL 33428 UNITED STATE
Accredited: IAO - INTERNATIONAL ACCREDITATION ORGANIZATION
IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER EDUCATION

PESQUISA[1] COM PROFESSORES, COORDENADORES, PEDAGOGOS E DIRETORES DE ESCOLAS EM GOVERNADOR VALADARES-MG, PARA AFERIR RESPOSTAS A SEREM USADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TEMA: ***Ensino de Arte: Percepções e Desafios no Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Governador Valadares – MG.*** Mestranda: Profa. RITA MARIA DE OLIVEIRA.

Questionário sobre Educação Especial para Educadores

Objetivo: Este questionário visa compreender a percepção, o conhecimento e as práticas dos educadores em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Instruções:

Leia atentamente cada questão e marque a alternativa que melhor representa sua realidade. Cada alternativa possui um valor de **1 (discordo totalmente)** a **5 (concordo totalmente)** para fins de análise.

1. Você se sente preparado para lidar com alunos com deficiência em sua sala de aula?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☐ (4) Concordo parcialmente
- ☒ (5) Concordo totalmente

2. A inclusão de alunos com deficiência enriquece o ambiente escolar. Sendo ofertado atividades de arte a estes alunos?

- ☐ (1) Discordo totalmente
- ☐ (2) Discordo parcialmente
- ☐ (3) Neutro / Não sei opinar
- ☒ (4) Concordo parcialmente
- ☐ (5) Concordo totalmente

[1] QUESTIONARIO APROVADA PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA DA FLORIDA UNIVERSITY USA, através da Resolução do CEP Conselho de Ensino e Pesquisa USA 2025SET/1001.

3. Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- [ ] (1) Nunca ouvi falar
- [ ] (2) Já ouvi falar, mas não conheço
- [ ] (3) Conheço superficialmente
- [X] (4) Conheço razoavelmente bem
- [ ] (5) Conheço profundamente

4. Com que frequência você adapta suas práticas pedagógicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- [ ] (1) Nunca
- [ ] (2) Raramente
- [ ] (3) Às vezes
- [X] (4) Frequentemente
- [ ] (5) Sempre

5. Você já recebeu formação específica em Educação Especial ou Inclusiva?

- [ ] (1) Nunca
- [X] (2) Sim, mas muito superficial
- [ ] (3) Sim, básica (curso breve ou workshop)
- [ ] (4) Sim, intermediária (curso de extensão, aperfeiçoamento)
- [ ] (5) Sim, avançada (especialização, mestrado, etc.)

6. Como você avalia o apoio oferecido pela equipe pedagógica e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- [ ] (1) Inexistente
- [ ] (2) Muito insuficiente
- [ ] (3) Razoável
- [X] (4) Bom
- [ ] (5) Excelente

7. Você acredita que os materiais didáticos da escola atendem adequadamente os alunos com deficiência?

- [ ] (1) Nunca atendem
- [ ] (2) Atendem muito pouco
- [ ] (3) Atendem parcialmente
- [X] (4) Atendem em boa parte
- [ ] (5) Atendem completamente

8. Você promove atividades colaborativas entre alunos com e sem deficiência?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Raramente
- ☐ (3) Às vezes
- ☐ (4) Frequentemente
- ☒ (5) Sempre

9. A sua escola proporciona condições físicas e estruturais adequadas para receber alunos com deficiência?

- ☐ (1) Nada adequadas
- ☐ (2) Pouco adequadas
- ☒ (3) Razoavelmente adequadas
- ☐ (4) Bem adequadas
- ☐ (5) Totalmente adequadas

10. Você se sente motivado(a) e comprometido(a) com a inclusão escolar?

- ☐ (1) Nada motivado(a)
- ☐ (2) Pouco motivado(a)
- ☐ (3) Neutro(a)
- ☒ (4) Motivado(a)
- ☐ (5) Muito motivado(a)

Pontuação e Interpretação (sugestão de escala total):

- **Total mínimo**: 10 pontos
- **Total máximo**: 50 pontos

Sugestão de análise:

- **10 a 19 pontos**: Pouca compreensão/prática sobre Educação Especial – formação urgente necessária
- **20 a 29 pontos**: Nível básico de conhecimento/percepção – precisa de desenvolvimento
- **30 a 39 pontos**: Nível intermediário – bom, mas com pontos de melhoria
- **40 a 45 pontos**: Nível avançado – boas práticas, mas ainda com espaço para crescimento
- **46 a 50 pontos**: Excelência em percepção/prática inclusiva

APROVADO: Florida (USA) September 20, 2025

Assinado digitalmente por Leopoldino Vieira Neto
DN: cn=Leopoldino Vieira Neto, gn=Leopoldino Vieira Neto, c=Brasil, l=BR, e=leovine@gmail.com
Motivo: Eu sou o autor deste documento
Local:
Data: 2025-09-21 09:13-03:00